



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO EM LETRAS

MAIANE VASCONCELOS DE BRITO

DISCURSO DO SUJEITO SURDO SOBRE SUA EDUCAÇÃO:
Contribuições da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso

São Cristóvão-SE

2018

MAIANE VASCONCELOS DE BRITO

DISCURSO DO SUJEITO SURDO SOBRE SUA EDUCAÇÃO:
Contribuições da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso

Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe, para obtenção do grau de Mestra em Letras, área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Cleide Emília Faye Pedrosa.

Co-orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Romana Castro Zambrano.

São Cristóvão-SE

2018

MAIANE VASCONCELOS DE BRITO

DISCURSO DO SUJEITO SURDO SOBRE SUA EDUCAÇÃO:
Contribuições da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso

Aprovada em: ____/____/____.

Dissertação apresentada como exigência para exame de defesa no curso de Mestrado em Letras, na área de concentração Estudos Linguísticos, à seguinte comissão julgadora:

Prof.^a. Dr.^a. Cleide Emília Faye Pedrosa (UFS)

Presidente

Prof.^a. Dr.^a. Rita de Cácia Santos Souza (UFS)

Examinadora Externa ao programa

Prof. Dr. João Batista da Costa Júnior (UFRN)

Examinador Externo

Prof. Dr. Paulo Sérgio da Silva Santos (Pio Décimo)

Suplente

Dedico esta dissertação a Cleide Pedrosa, minha orientadora, que possibilitou a realidade deste grandioso sonho, e a Max Francis por ter sonhado comigo, por ter me apoiado e me incentivado em todos os momentos.

AGRADECIMENTOS

No período de produção da dissertação, refleti muito sobre o caráter solitário que todo pesquisador enfrenta nesse processo, apesar disso, reúne contributos de várias pessoas, e, por isso, quero agradecer.

Sou grata a Deus por ter feito por mim muito mais do que pedi e imaginei; obrigada pelo infundo amor e pela misericórdia, e, ao contrário do que possa parecer, esse foi o momento em que eu estive mais próxima da Sua face e mais experimentei do Seu cuidado.

Aos meus pais Luiz Alberto e Eunalice, que sempre me ensinaram o melhor caminho para se lutar contra as injustiças e a ignorância, às quais eu estaria fadada se não fosse a educação. Este trabalho é fruto de uma semente que vocês plantaram em mim. Obrigada pelo incentivo. MEU AMOR POR VOCÊS É IMENSO.

Aos meus sobrinhos Arthur, Alice, Esther e Miguel e minha dinda Maria Clara, meu amor por vocês me encorajou em vários momentos.

Aos meus irmãos Monic e Júnior, que, mesmo distantes geograficamente, sempre se alegraram com as minhas conquistas e me motivaram. Ao meu irmão Vinícius e a Sâmarah (cunhada), por me ouvirem e apoiarem, obrigada por sempre estarem tão próximos em momentos bons e ruins e por compartilharem momentos felizes para me trazer leveza em meio à caminhada. Amo vocês.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Cleide Emília Faye Pedrosa, pela paciência, confiança, compreensão e pela generosidade ofertada em cada aula, em cada encontro de orientação, pelas conversas que me ensinaram muito sobre tudo o que sei hoje. Obrigada pelo exemplo de humildade, honestidade e ética.

À minha co-orientadora Romana Castro Zambrano, pelos diálogos engrandecedores e que foram essenciais para a formação deste trabalho.

À minha prima Cinthia, por ter sido uma irmã para mim, por ter me ajudado nos momentos mais conflitivos dessa jornada, pois, mesmo distante, não hesitou em ligar nenhuma vez em que me vi perdida e angustiada e por me proporcionar momentos de felicidade. Sua alegria é contagiante. Te amo gigantesmente!

À minha prima Tarcila, que sempre se preocupou com meu estado, por sempre mandar aquela mensagem de incentivo e amor que me alegrava muito. Amo você.

À minha amiga Grace, companheira desde a graduação, que sempre contribuiu em etapas importantes da minha vida pessoal e acadêmica, que sempre me encorajou a chegar a lugares mais altos.

Agradeço enormemente ao professor Paulo Sérgio, que, além de ter contribuído diretamente com este trabalho, fazendo parte da minha banca de qualificação, foi meu orientador no período da graduação e me apresentou aos estudos da ACD, algo que me fez despertar sobre o que eu queria fazer da vida. Além disso, foi um grande encorajador na minha participação do processo seletivo. Gratidão.

Sou muito grata ao colega e amigo João Paulo, que sempre se dispôs a ajudar, sempre com material, conselhos e diálogos importantes para o desenvolvimento deste trabalho. Obrigada pela companhia e paciência!

Sou grata aos meus colegas de turma Danillo e Walesca, a amizade de vocês tornou tudo mais leve, mais agradável. Vocês me fizeram acreditar que seria possível. Agradeço pelas contribuições e parcerias nos trabalhos que desenvolvemos nas disciplinas e pela parceria de cafés e vida.

Às minhas amigas Jamilly e Fridiman pelos abraços e pelas palavras de conforto nos piores momentos cotidianos, vocês fizeram toda diferença nesse processo.

Agradeço aos pais dos meus alunos pela compreensão nos momentos em que precisei me ausentar para que este trabalho pudesse ser desenvolvido, em especial a Gil por ser tão humano e nunca se opor quando se tratava do meu crescimento acadêmico e profissional. Não tenho palavras para demonstrar minha gratidão por sua generosidade.

A todos os meus professores da educação básica que contribuíram no início de tudo, em especial a professora Cristiane Mirtes, que, através da sua prática em sala de aula, me incentivou (sem saber) na escolha da minha profissão.

Às professoras Rita de Cácia Souza pelas contribuições na banca de exame da qualificação e por atender ao nosso convite para fazer parte da defesa, e Taysa Damaceno por se colocar à disposição sempre e principalmente no momento da qualificação, como também ao professor João Batista Júnior por aceitar fazer parte desse momento decisivo.

Agradeço aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFS e a todos os funcionários que compõem o PPGL.

Ao professor Éverton Santos pela disponibilidade, atenção e uma gigante competência ao revisar as versões do meu texto. Gratidão e muita luz na sua vida.

À comunidade surda que dispôs seus depoimentos e nos ajudou a compreender e discutir acerca dos percalços enfrentados constantemente por ela no contexto educacional.

E meu agradecimento todo especial e mais profundo dedico a Max Francis, meu marido. Você esteve o tempo todo ao meu lado, me apoiando e acreditando mais em mim do que eu mesma poderia acreditar, acreditou que eu pudesse chegar ao fim desse doloroso, porém gratificante ciclo. Obrigada por me ouvir ler incansavelmente fragmentos do meu texto para saber se estava sendo coerente, obrigada por cuidar tão bem de mim, principalmente quando estive doente, triste e desacreditada, por enxugar minhas lágrimas e me fazer saber que você estaria comigo incondicionalmente. Obrigada por ser minha família, por aceitar todos os sacrifícios que o mestrado nos exigiu. TE AMO VOCÊ, assim mesmo, redundante.

Palavras jamais serão capazes de demonstrar todo carinho, mas acredito que é um passo para manifestar minha mais sincera GRATIDÃO, por todos vocês que fizeram parte de forma direta dessa etapa.

*“Trago no sangue no sonho
Falar castanho verde olhar
Fui batizado no fogo
Ouvindo e cantando
Quem bebeu água da fonte não vai se perder
Trago no sonho e no sangue
Motivos para lutar
Ladeiras do divino
E becos da fome
Quem cruzou aquela ponte não vai se esquecer*

*O que eu sou, eu sou em par
Não cheguei sozinho”.*

(“Castanho” – Lenine/Carlos Posada)

RESUMO

A educação do surdo, atualmente, enfrenta uma difícil definição no que diz respeito ao modelo que melhor atenda às necessidades educacionais do aluno com surdez no Brasil. A relevância da pesquisa reside em evidenciar as discussões acerca do assunto protagonizadas pelos sujeitos surdos no que diz respeito à modalidade de ensino que contemplatesse melhor sua comunidade. Para isso, objetivamos refletir sobre a análise dos discursos dos surdos acerca do papel da escola especial, da inclusiva e da bilíngue, dentro do contexto mais amplo da política educacional inclusiva e da influência dessa conjuntura de transformação social para a constituição dos sujeitos e suas identidades. Esta investigação está situada na Análise Crítica do Discurso (ACD) (FAIRCLOUGH, 2003; 2016), mais especificamente na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) (PEDROSA, 2012; 2013; 2014; 2016). A referida abordagem dialoga fortemente com a Sociologia para a Mudança Social – SMS – (BAJOIT, 2006). Para darmos conta da análise linguística, pré-requisito para uma análise em ACD, nos debruçamos sobre a Linguística Sistemico-Funcional (ALMEIDA, 2010) e em seu sistema de avaliatividade trabalhamos com seus subsistemas de atitude e gradação, visualizando nos discursos dos surdos como eles avaliam os processos educacionais por meio da discussão da temática. Da SMS, classificamos as identidades e os tipos de sujeitos que se constituem através do trabalho de gestão relacional de si. Nossa pesquisa é caracterizada pelo tipo qualitativa-interpretativa, utilizando vídeos de surdos no canal *YouTube* para a constituição dos dados. O *corpus* constitui-se por 7 vídeos que resultaram em 17 recortes discursivos a serem analisados, nos quais os surdos se posicionam frente à escola especial, à inclusiva e à escola bilíngue para surdos. A pesquisa levanta uma discussão em torno das modalidades de ensino para surdos e de qual parâmetro deve ser seguido para que o processo de aprendizagem para essas comunidades seja pleno. Os resultados revelaram que, entre a inclusão defendida pela lei e por muitos especialistas e o bilinguismo, o segundo método é defendido unanimemente pelos surdos, por proporcionar de fato uma inclusão social e política dessa comunidade. Assim, inferimos que os surdos não se sentem representados dentro do modelo especial e do modelo inclusivo, tendo em vista que as necessidades deles não vêm sendo atendidas plenamente, e, embora tenhamos identificado alguns posicionamentos atenuantes, os sujeitos manifestam-se sem atendimento em sua diferença. Concluímos que, por meio do posicionamento dos surdos sobre sua educação, foi possível identificar a avaliação feita por eles e como essa avaliação é favorável à escola bilíngue; além disso, os estudos surdos nos possibilitaram conhecer como cada modelo se configura e qual a importância de cada um para o contexto de mudança de práticas discursivas e sociais dos sujeitos surdos e no âmbito educacional em que se inserem.

Palavras-chave: Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso. Escola Bilíngue. Escola Especial. Escola Inclusiva. Sujeitos Surdos.

ABSTRACT

The education of the deaf students currently faces a difficult definition regarding the model that best fits the educational needs of the student with deafness in Brazil. The relevance of the research resides in evidencing the discussions about the subject carried out by the deaf subjects according to the modality of education that contemplates better their community. To that end, we aim to analyze the discourses of the deaf about the role of the special, inclusive and bilingual school within the broader context of inclusive educational policy and the influence of this conjuncture of social transformation for the constitution of subjects and their identities. This research is situated in the field of Critical Discourse Analysis (CDA) (FAIRCLOUGH, 2003, 2016), more specifically in the Sociological and Speech Discourse Approach (PEDROSA, 2012, 2013, 2014, 2016). This approach strongly dialogues with Sociology for Social Change - SMS - (BAJOIT, 2006). In order to do the linguistic analysis, a prerequisite for an ACD analysis, we focus on the Systemic-Functional Linguistics (ALMEIDA 2010) and in its system of evaluation work with its subsystems of attitude and gradation, observing in the speeches of the deaf as they evaluate the educational processes through the discussion of the theme. From SMS, we will classify the identities and types of subjects that constitute themselves through the work of relational management of themselves. The type of our research is qualitative-interpretative; with the purpose of collecting the data, we used videos of deaf people in the YouTube channel. The corpus of this research is constituted by 7 videos that resulted in 17 discursive cuts to be analyzed, in which the deaf stand in front of the special school, the inclusive school and the bilingual school for the deaf. The research raises a discussion about the modalities of education for deaf people and of which parameter should be followed so that the learning process for these communities is full. The results revealed that between the inclusion advocated by law and by many experts and bilingualism, the second method is unanimously defended by the deaf, for actually providing a social and political inclusion of the community. It is inferred that the deaf do not feel represented within the special model and the inclusive model, since their needs have not been fully met, although we have identified some attenuating positions, the subjects manifest without care in their difference. We conclude that through the position of the deaf on their education it was possible to identify the evaluation made by them and how this evaluation is favorable to bilingual school, in addition the deaf studies enabled us to know how each model is configured and how important each one to the context of change of discursive and social practices of the deaf subjects and in the educational scope to which it is inserted.

Keywords: Sociological and Communicational Approach to Discourse. Bilingual School. Special School. Inclusive School. Deaf subjects.

LISTA DE SIGLAS

ACD	Análise Crítica do Discurso
ADTO	Análise Discursiva Textualmente Orientada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
ASCD	Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CNSS	Conselho Nacional de Serviço Social
CONAE	Conferência Nacional de Educação
DERDIC	Divisão de Educação e Reabilitação dos Distúrbios da Comunicação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FENAPAEs	Federação Nacional das APAEs
GETED	Grupo de Pesquisa Estudos do Texto e Discurso
IESP	Instituto Educacional de São Paulo
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
IPAESE	Instituto Pedagógico de Apoio e Educação ao Surdo de Sergipe
L1	Primeira Língua
L2	Segunda Língua
LF	Linguística Funcional
LBA	Legião Brasileira de Assistência
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LP	Língua Portuguesa
LS	Língua de Sinais

LSF	Linguística Sistemico-Funcional
LT	Linguística Textual
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
SAMS	Sociologia Aplicada à Mudança Social
SESPE	Secretaria de Educação Especial
SMS	Sociologia para a Mudança Social

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Estratégias de pesquisa e vínculos teóricos da ASCD.....	61
Figura 2. Esferas identitárias.....	67
Figura 3. As construções identitárias dos Sujeitos.....	71
Figura 4. Relação entre gênero, registro e linguagem.....	74
Figura 5. O subsistema da Atitude.....	76
Figura 6. Tipos de afeto.....	76
Figura 7. Tipos de julgamento.....	77
Figura 8. Tipos de apreciação.....	78
Figura 9. Categorias de Análise.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Quadro-resumo de leis, decretos e portarias sobre inclusão.....	32
Quadro 2. Tipos de sujeitos.....	69
Quadro 3. Subsistema Atitude.....	75
Quadro 4. Subsistema Gradação.....	75
Quadro 5: Descrição da coleta.....	85
Quadro 6: Quadro-resumo da Análise.....	116

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
1 ESTUDOS SURDOS.....	24
1.1 Histórico de um povo.....	24
1.2 Bases Legais e Propostas Educacionais.....	31
1.3 Modelos Educacionais.....	34
1.3.1 A Educação Especial.....	36
1.3.2 Inclusão e sua prática de exclusão.....	38
1.3.3 Bilinguismo: O que propõe e como realiza.....	44
2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E SEU COMPROMISSO SOCIAL COM AS MINORIAS.....	52
2.1 ACD e seus diálogos teóricos.....	52
2.2 Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD).....	60
2.2.1 A ASCD e os estudos das identidades: A Sociologia para a Mudança Social.....	63
2.3 A Linguística Sistêmico-Funcional e sua contribuição para a ACD.....	73
3 O PERCURSO METODOLÓGICO.....	80
3.1 Fundamentação teórica.....	80
3.2 Caracterização da pesquisa.....	81
3.3 Questões norteadoras.....	82
3.4 Objetivos.....	82
3.5 Constituição dos dados.....	83
3.6 Categorias de análise.....	85
3.7 A trajetória da análise.....	87
4 POSICIONAMENTOS DO SUJEITO SURDO SOBRE SUA EDUCAÇÃO: Uma análise sob a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso.....	89

4.1 Escola Especial.....	90
4.2 Escola Inclusiva.....	94
4.3 Escola Bilíngue.....	106
4.4 Os depoimentos e posicionamentos críticos de um povo.....	115
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS.....	124
APÊNDICE A: Mapeamento de trabalhos sobre a surdez em repositórios de algumas universidades do Brasil.....	132
ANEXO I: Transcrições.....	136

INTRODUÇÃO

A Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, traz pontos acerca da igualdade de acesso e permanência na escola; já a Lei nº 7.853/1989, por sua vez, dispõe sobre a integração social das pessoas com deficiência, preconizando que cabe ao Estado assegurar os direitos básicos, e isso inclui a educação.

Com o processo de democratização no Brasil, após um longo período de ditadura militar, que ocorreu entre 1964 e 1985, foi promulgada a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, na qual consta, em seus artigos 3º, 5º, 205º e 206º, que a igualdade de direitos e o reconhecimento das diferenças são garantidos a todos os cidadãos. Sendo assim, a sociedade democrática luta contra os preconceitos e para que os grupos sociais minoritários conquistem na prática seus direitos. As lutas em prol das minorias sociais têm surtido alguns efeitos, porém ainda insuficientes para assegurar o respeito a essas diferenças e o acesso e a permanência em instituições de ensino, tudo isso porque temos leis muito bem elaboradas, mas não temos o cumprimento em sua totalidade, e, ainda que fossem, elas por si só não são capazes de sanar todos os problemas que envolvem os grupos marginalizados, incluindo os surdos.

Segundo Lima (2015), as atuais políticas públicas estabelecem várias leis de inclusão da pessoa com deficiência no ensino regular. Além de almejar alcançar pessoas com deficiências físicas e intelectuais, o Estado visa ao atendimento e à inclusão de pessoas surdas em todas as instituições, pois as leis que salvaguardam as pessoas com deficiência amparam as pessoas surdas, embora o surdo não se considere deficiente, mas diferente na questão linguística, e a surdez é um traço identitário.

A legislação brasileira também salvaguarda o direito de cotas e a integração da pessoa com deficiência, dispondo de políticas e práticas para as necessidades educacionais especializadas, caso em que se insere o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão. Ademais, sabemos que o sistema educacional deve garantir a inserção da Libras como parte integrante dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), proporcionar ao aluno surdo um intérprete de LS (Língua de Sinais) e LP (Língua Portuguesa), ter flexibilidade em correções de provas escritas e propiciar ao professor acesso aos estudos linguísticos da pessoa surda, além de instituir a proteção às pessoas com deficiência de qualquer tipo de violência e/ou negligência.

Apesar de todas as leis criadas para proteger e dar direitos à pessoa surda, vemos que esse panorama ainda se apresenta de forma desigual e em proporções abissais, uma vez que podemos notar o não cumprimento da legislação no momento em que os surdos fazem denúncias no ambiente virtual contando as dificuldades enfrentadas por eles nas escolas de proposta inclusiva.

A inclusão promovida apenas com o intuito de cumprir as obrigatoriedades das leis do Estado, todavia sem cumprir com os pontos basilares para que a inclusão possibilite a aprendizagem plena do surdo, resulta numa avalanche de problemas posteriores no que diz respeito à aquisição da linguagem, à interação social e à apreensão de conteúdos (SANTOS, 2015).

Por essa razão, a principal inquietação para o desenvolvimento desta pesquisa foram as constantes pesquisas desenvolvidas, as quais defendiam metodologias de ensino para surdo, mas eram protagonizadas por ouvintes e não levavam em consideração o posicionamento do surdo a respeito do assunto. Por isso, buscamos esses discursos orquestrados pelos surdos, por entendermos que ninguém melhor do que eles para opinar quanto ao melhor método de ensino para eles.

A fim de proceder à pesquisa, verificamos alguns estudos existentes que argumentassem acerca do direito do surdo à educação de qualidade, bem como sobre a metodologia de ensino adotada pelas escolas e sobre a inserção do aluno surdo no espaço escolar, porém identificamos majoritariamente vozes de ouvintes na luta em defesa desse direito à educação e à propagação da identidade e da cultura surdas. Diante desse cenário, tivemos a intenção de verificar as discussões sobre surdez orquestradas pelos próprios surdos.

A educação formal tem um caráter de bem cultural imaterial essencial para o desenvolvimento crítico, cognitivo, intelectual, e, portanto, é um direito de todo cidadão. Por essa razão, a escolha do nosso objeto se justifica por voltarmos o nosso olhar para o discurso da pessoa surda, analisando seu posicionamento a respeito da Escola especial, da inclusiva e da bilíngue, ou seja, para as metodologias pedagógicas que cercam o cenário cotidiano do surdo.

Dessa maneira, consideramos nossa escolha relevante, pelo fato de não apresentarmos apenas o posicionamento de especialistas através das referências, mas, sobretudo, o olhar do surdo em relação às esferas em que ele tem papel de protagonista e não de coadjuvante.

Julgamos que nossa pesquisa dará uma contribuição válida para esse campo, haja vista que pretendemos lançar luz a uma seara que precisa cada vez mais ser entendida, desmistificada e trabalhada, qual seja: a educação para surdos.

Para nortear a pesquisa, o objetivo geral traçado foi refletir sobre a análise dos discursos dos surdos acerca do papel da Escola especial, da inclusiva e da bilíngue, dentro do contexto mais amplo da política educacional inclusiva e da influência dessa conjuntura de transformação social para a constituição dos sujeitos e de suas identidades.

Como aporte teórico, apoiamo-nos na ACD – Análise Crítica do Discurso – e na ASCD – Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso. Para tal, não podemos nunca nos desvincular de uma proposta interdisciplinar, tendo em vista que esse caminho teórico nos remete a uma análise do discurso e da sociedade por meio da linguagem, como propõe Fairclough (2016), isso significa alinhar a análise à esfera de uma Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO). Nesse sentido, temos o texto como base das nossas análises, pois é através dele que comprovamos as marcas lexicais manifestas nos discursos e, dessa forma, podemos fazer uma análise social através da ACD, tendo em vista que esta teoria se preocupa em apoiar os grupos dominados, defendendo seus interesses e apoiando suas lutas contra o abuso de poder. Já da ASCD, corrente dentro da ACD, trazemos sua contribuição sobre os tipos de identidades e sujeitos e sobre o caráter transformador do sujeito, uma vez que, para essa abordagem, embora haja a possibilidade de transformar as práticas sociais, pode acontecer de ele não conseguir escapar das tensões que constituem suas identidades e que o constituem como sujeito.

As análises presentes em nossa pesquisa centram-se na corrente denominada ASCD, visto que seus estudos, entre outros, residem em aspectos de mudanças socioculturais. Para darmos conta da parte linguística da análise, nos utilizamos das teorias da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), que entende o texto como significados que são chamados de metafunções, as quais podem ser ideacionais, interpessoais e textuais, que por sua vez operam de forma simultânea e dialógica.

Entendendo as mídias virtuais como uma ferramenta que pode ser usada como forma de protesto, informação e diálogo, o *YouTube* vem exercer exatamente esse papel nas mãos das pessoas com surdez. Assim, a constituição do *corpus* deu-se por meio da coleta de vídeos de surdos publicados na internet. Trata-se de entrevistas ou vídeos caseiros que trazem a surdez, a identidade e a cultura surda como principais temas de discussão, além de assuntos relacionados

aos modelos educacionais existentes para os surdos e em vigor no Brasil, com o interesse em abrir espaço para o surdo e analisar seu discurso acerca dessa temática.

A fim de validar a importância e o ineditismo da pesquisa em pauta quanto a seu objetivo enquadrado na temática proposta e excluir toda e qualquer replicação de investigação, fizemos um mapeamento no período de julho de 2017 a março de 2018 dos repositórios de quatro universidades do Brasil, a saber, Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade de Brasília (UnB) e também o repositório da Universidade Federal de Sergipe (UFS), local onde esta pesquisa foi desenvolvida, tendo em vista o reconhecimento e a produção de vários trabalhos sobre a surdez.

A procura se deu nessas universidades por serem consideradas referências sobre estudos surdos, e selecionamos trabalhos de diversas áreas – como Letras, Psicologia Social, Educação, Engenharia de Produção, Educação, Matemática, Psicologia, Antropologia, Arquitetura, entre outras –, portanto não nos limitamos à área de Letras ou Linguística e aos níveis de graduação, adentrando também o mestrado e o doutorado, através da busca pelas palavras-chave “surdo” e “surdez”, além de que delimitamos trabalhos que foram defendidos entre os anos de 2015 e 2018, como veremos mais adiante.

O tema da surdez tem se tornado mais relevante nos últimos anos sobre variados aspectos que envolvem temáticas como as identidades (GESSER, 2012), (SKLIAR, 2016); a cultura (STROBEL, 2016); a educação (LOPES, 2011); o bilinguismo (FERNANDES, 2015), (KELMAN, 2015), (QUADROS, 2015), (FERNANDES; CORREIA, 2015) e a inclusão (LOPES; FABRIS, 2016), (SOUZA; GÓES, 2013) e (LIMA, 2015).

Em educação, os temas são voltados para os modelos educacionais para as pessoas surdas, como a escola especial, a escola inclusiva e a escola bilíngue. Esse crescente interesse pelos estudos da surdez se materializa por meio dos trabalhos encontrados e descritos a seguir.

Na UFSC, encontramos dez trabalhos que se enquadravam nesse tipo de busca: o trabalho de Sousa (2015) tratou do ensino de línguas estrangeiras para os alunos surdos e investigou o desenvolvimento da escrita em Português (L2) e Inglês (L3) e a contribuição de um ambiente plurilíngue. Monteiro (2015), em seu estudo, objetivou conhecer a importância dos fenômenos de afetividade e do dialogismo para as interlocuções entre os sujeitos (tutores presenciais – tutores à distância – alunos). Lohn (2015) pretendeu identificar as práticas dos professores surdos por meio da criação de jogos didáticos surdos para subsidiar a educação bilíngue. Para tanto, a metodologia desenvolveu-se em torno das narrativas dos professores

surdos na construção dos jogos com significados culturais. Andrade (2015) teve como enfoque investigar vídeos de obras literárias infantis em libras e a utilização de estratégias do antropomorfismo pelos tradutores/atores surdos. O estudo focalizou o surdo, pois ele é ator, o que contribui para a experiência cultural surda. Almeida (2016), por sua vez, discutiu o uso do hipervídeo em práticas educativas para pessoas com surdez. Flor (2016), devido à dificuldade de alfabetização em LP, por ocasião da ausência do input auditivo, percebeu que o surdo apresentava dificuldades em navegar em *websites*. Através dos estudos em Teoria da Coleta de Informações, a pesquisa buscou relacionar pistas proximais que auxiliassem os surdos nessa atividade. Lopez (2016) analisou os fatores que colaboram para que a acessibilidade não seja uma realidade para o surdo em um aeroporto de Santa Catarina. Silva (2016) investigou o nível de compreensão de leitura de surdos a partir da comparação entre dois grupos com histórico escolar em ambientes distintos do ensino fundamental: bilíngue e não bilíngue. Oliveira (2016) pretendeu contribuir para a diminuição da evasão escolar por meio da elaboração de uma plataforma que possibilitasse a interação entre alunos surdos e ouvintes, intérpretes de libras e professores. Vieira (2016), por fim, tratou da presença de traços semelhantes à linguagem cinematográfica nas expressões narrativas em libras, objetivando, com isso, comparar esses traços aos visuais da libras.

Na UNESP, encontramos treze pesquisas, a saber: Ferreira (2015) investigou como ocorre o processo de escolarização de crianças com perdas auditivas em séries iniciais do ensino fundamental, além de analisar como conceitos científicos são desenvolvidos pelo professor em aulas de ciências naturais para alunos com surdez. Lima (2015), através do seu trabalho, focou no projeto de um Centro de Apoio e Lazer para surdos ou pessoas com perda auditiva na cidade de Presidente Prudente-SP, tendo em vista a falta de espaços adaptados a pessoas com surdez. Campos (2015) investigou a construção da sexualidade de alunos surdos de uma escola estadual do estado de São Paulo. Silva (2015), em seu estudo, pretendeu verificar se havia concordância entre exames PEATE e RAEE na avaliação do limiar auditivo em lactantes. Maurício (2015) teve como objetivo realizar um estudo junto ao Núcleo Pedagógico em uma diretoria de ensino no interior de São Paulo, verificando a existência de cursos de formação continuada para professores do ensino fundamental e médio na área da surdez por meio da inclusão. Batista (2015) investigou aspectos das formações inicial e continuada do professor de arte para atuar na educação do aluno com surdez. Moura (2015) estabeleceu uma compreensão sobre o engajamento de crianças surdas em um cenário de investigação, a fim de possibilitar discussões de como a matemática pode contribuir para a autonomia e a inclusão social de pessoas surdas

e com deficiência. Rodrigues (2015) investigou a importância do intérprete no processo educacional da pessoa surda e buscou mapear as principais dificuldades no ambiente de trabalho. Cruz (2016) investigou o exercício de professor ouvinte e aluno surdo e seus papéis em interações através de um estudo de caso. Alves (2016) refletiu sobre a história vivida pelo ser surdo em uma comunidade surda e pelo ser surdo em uma comunidade ouvinte e revelou o contexto que influencia no processo educativo e seu impacto no cotidiano escolar, além de trazer narrativas do autor sobre a perda auditiva e suas experiências. Moura (2016) levantou expectativas relacionadas às condições de acesso ao Ensino Superior, por meio de relatos de estudantes surdos matriculados no ensino médio. Cicilino (2016) analisou a proposta do curso de Pedagogia Bilíngue do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). E, por fim, Gavalhão (2017) investigou as práticas discursivas dos professores sobre as condições de acessibilidade do contexto pedagógico dirigidas a uma estudante surda de uma IES – Instituição de Ensino Superior.

Na UnB, mapeamos cinco pesquisas, quais sejam: Abreu (2015) propôs uma discussão sobre o desenvolvimento humano e a diversidade sexual, por meio de uma pesquisa com surdos homossexuais, enfatizando a análise de narrativas de jovens surdos homossexuais masculinos proficientes em libras sobre suas experiências afetivas e sexuais em trajetória linguística não hegemônica. Martins (2015), em sua pesquisa, focou na prática pedagógica no letramento de jovens e adultos surdos que estão aprendendo de maneira tardia a Libras e a Língua Portuguesa em sua modalidade escrita; a prática pedagógica foi analisada sob os aspectos de como os professores ensinam e de como os alunos aprendem, pois esse é um processo concorrente. Buzar (2016), em seu estudo, intencionou proporcionar reflexões e compreensões acerca da clínica com sujeitos surdos em sofrimento psíquico grave e compreender os fatores de risco. Fernandes (2016) focou na busca de mecanismos que facilitassem o ensino-aprendizagem de alunos surdos, no que diz respeito a questões relacionadas à educação ambiental. E Sakata (2016) objetivou investigar a ocorrência de microarranjos que pudessem auxiliar no entendimento da etiologia dos quadros clínicos investigados, de forma a contribuir com a compreensão da biologia da perda auditiva sindrômica.

Na UFS, por seu turno, encontramos treze trabalhos: Barbosa (2001) analisou quatorze redações de candidatos surdos do concurso vestibular 2011 da UFS, a fim de examinar aspectos coesivos, o sentido textual e a interferência da libras manifestada ortograficamente. Oliveira (2013), com o objetivo de investigar práticas de ensino de Língua Portuguesa em escolas públicas de ensino fundamental com matrícula de alunos surdos em Aracaju, analisou quatro

práticas pedagógicas em uma Escola da rede pública estadual que apresentava maior incidência de matrícula de surdos. Em termos teórico-metodológicos, instaurou-se uma discussão sobre língua e linguagem. Santos (2015), por sua vez, analisou o ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos nas séries iniciais.

Dias (2015) propôs analisar o processo de letramento dos surdos em Língua Espanhola, buscando identificar se esse processo era possível ou não e averiguar se as práticas de letramento que envolvem os surdos condiziam com a cultura e a formação da identidade surda. Santos (2016) estudou o uso dos suportes digitais para o ensino e a aprendizagem da comunidade surda, por meio de um estudo de caso de uma obra da literatura surda, e em que medida esses suportes podiam contribuir para os processos de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa para surdos. Pereira (2016) elaborou modelagem do Stood-On para ambiente digital de aprendizagem, a fim de contemplar as mídias comunicacionais e educacionais na educação de surdos do curso de Letras-LIBRAS da UFS (Universidade Federal de Sergipe). Souza (2016) buscou compreender como se desenvolviam as metodologias do ensino de Língua Portuguesa, por meio dos gêneros textuais para surdos em salas inclusivas da 1ª série do Ensino Médio de uma escola estadual em Aracaju. Cruz (2016) buscou conhecer a construção das iniciativas para inclusão da pessoa com deficiência na UFS (Universidade Federal de Sergipe), a partir dos participantes do processo: docentes, discentes com e sem deficiência e acompanhantes. Vilela (2016) produziu uma pesquisa histórica para investigar a gênese da educação de surdos em Delmiro Gouveia-AL. Oliveira (2017) verificou o potencial de mediação da leitura literária para universitários surdos através das adaptações na linguagem das histórias em quadrinhos. Gomes (2017) buscou conhecer e analisar, a partir da trajetória escolar, o processo de inclusão dos alunos surdos até o ensino superior e como as redes sociais contribuíram ao longo da trajetória no processo inclusivo.

Por fim, o trabalho de Silva (2017) – também orientado pela professora doutora Cleide Pedrosa no Programa de Pós-graduação em Letras – analisou os discursos dos professores e os relatos de suas práticas pedagógicas no município de Coronel João Sá-BA, uma vez que são profissionais que estão cotidianamente com os alunos surdos, mas não têm fluência em Libras. E a Tese de doutoramento de Costa (2018), sob a orientação da professora doutora Verônica Souza no Programa de Pós-Graduação em Educação, que descreveu a história de vida escolar e profissional de todos os surdos sergipanos que estudaram no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

É importante enfatizar que, nos repositórios das universidades em questão, havia trabalhos sobre o tema da surdez de períodos anteriores a 2015, porém observamos um crescente nas pesquisas com essa temática nos últimos três anos e, por isso, selecionamos as pesquisas que foram publicadas entre os anos de 2015 e 2018¹.

Com o intuito de trazermos um panorama dos trabalhos encontrados em diversas áreas do conhecimento, como Letras, Educação, Matemática, Psicologia, Arquitetura, tendo a surdez como tema, desenvolvemos um quadro, colocado aqui como Apêndice A, na página 132, com informações sobre o título e o autor e organizado pela instituição e a ordem de publicação de cada universidade, além de destacarmos as palavras-chave de cada pesquisa.

Ressaltamos que, embora tenhamos encontrado dezenas de trabalhos sobre a surdez, não encontramos em nenhuma investigação o tratamento das identidades e dos sujeitos a partir dos depoimentos dos surdos no *Youtube*, nem dos seus posicionamentos acerca do modelo educacional em que estão inseridos. Sendo assim, consideramos que nenhum dos trabalhos mapeados se assemelha à nossa pesquisa, nem em termos teóricos, nem em termos metodológicos, apesar de tratarem da surdez. Por esse motivo, nossa pesquisa manifesta-se como relevante e inaugural, podendo oferecer grande contribuição para esse cenário.

No que se refere à apresentação deste estudo, a dissertação foi dividida em quatro seções: na primeira – “Estudos Surdos” –, realizamos um breve histórico sobre o povo surdo e enfatizamos a visão dos especialistas quanto ao bilinguismo, à inclusão e à escola especial, além de inserirmos um quadro com propostas educacionais, segundo leis, decretos e portarias. Discorremos, ainda, sobre as identidades e desenvolvemos o Estado da Arte com base em banco de teses e dissertações de universidades referências para a pesquisa no campo dos estudos da surdez para sabermos o que tem sido desenvolvido neste tema.

Na segunda seção, por seu turno, cujo título é “Análise Crítica do Discurso (ACD) e seu engajamento social com as minorias” –, apresentamos o caminho teórico para o desenvolvimento da pesquisa, conceituando e fazendo um estudo da ACD e da ASCD e trazendo suas origens, as principais linhas de pesquisa e suas aplicabilidades no *corpus*, além de traçarmos alguns estudos das identidades e dos sujeitos; abordamos, também, a Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) e sua contribuição para a ACD, além de conceitos do sistema de

¹ Abrimos uma exceção para inserir um trabalho defendido em 2011 e outro trabalho defendido em 2013, pois, na busca por pesquisas entre 2015 e 2018 no repositório da Universidade Federal de Sergipe (UFS), encontramos apenas quatro trabalhos vinculados à área de Letras, por isso passamos a buscar as pesquisas defendidas desde o ano de 2010, tendo encontrado essas que foram mencionadas.

avaliatividade e sua aplicação na análise, uma vez que se caracterizaram como uma importante ferramenta para o nosso trabalho.

Na terceira seção, intitulada “O Percurso Metodológico”, expomos o que nos motivou a desenvolver a pesquisa, indicamos a fundamentação teórica que embasa o trabalho, a justificativa, o tipo de pesquisa – que é a pesquisa qualitativa –, o objetivo geral e os específicos, além de fazermos algumas considerações acerca da constituição de dados e da explicação de como ocorrerá a trajetória analítica.

Por fim, a quarta seção, “Posicionamento do sujeito surdo sobre sua educação: Uma análise sob a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso”, foi exclusivamente dedicada ao estudo do *corpus*, momento em que separamos os blocos do recorte com os discursos dos surdos sobre educação especial, inclusão e, posteriormente, sobre bilinguismo, empreendendo as análises textualmente orientadas.

Pretendemos, com a produção deste trabalho, contribuir com as pesquisas em ACD, dentro da corrente da ASCD, pois entendemos que as discussões levantadas neste estudo contribuem para avanços nessa perspectiva da educação para surdos, bem como chamam a atenção para a construção das identidades surdas, haja vista que esta dissertação surge como forma de discussão e reflexão sobre as mudanças no aspecto social e educacional no tocante às comunidades surdas.

1 ESTUDOS SURDOS

Nesta seção inicial, ocupar-nos-emos em trazer, de forma geral, um histórico sobre a surdez e sobre como o processo educacional para pessoas surdas aconteceu ao longo do tempo. Além disso, pretendemos conceituar e abordar de maneira breve o oralismo, a comunicação total e o bilinguismo e expor como cada filosofia foi surgindo.

Interessamo-nos em revelar os posicionamentos do surdo sobre questões relacionadas à escola especial, à inclusiva e à bilíngue e, através disso, desvelar os tipos de sujeitos e identidades. Pensando principalmente no campo da linguagem, houve a necessidade de conhecermos sobre a cultura e as identidades surdas, tendo em vista que aquela – a linguagem – se consolida por meio destas.

Intencionamos, então, evidenciar as identidades construídas a partir das diferenças, como forma de subsidiar nossas futuras análises discursivas, a fim de revelar os diversos tipos de identidades com as quais poderemos nos deparar.

1.1 Histórico de um povo

Antes de falarmos a respeito da surdez, do surdo e do processo educacional concernente a ele, pretendemos verificar a história dessas pessoas ao longo dos séculos, porém é importante salientar que não faremos um resgate necessariamente cronológico e nem minucioso, pois a intenção é apresentar de forma panorâmica essa trajetória.

O cenário educacional vem sofrendo algumas mudanças que têm sido bastante discutidas nas últimas décadas. A princípio, a educação para pessoas surdas era ofertada pelas instituições religiosas. Para Novaes (2010), o Cristianismo possibilitou transformações sociais, havendo uma valorização da dignidade humana e a conquista de direitos pela pessoa surda, tendo como exemplo a pessoa de Jesus Cristo, que resgatou a dignidade humana e a valorização dos grupos minoritários e estigmatizados.

No século XVI, tanto os surdos quanto as demais pessoas com deficiências eram considerados imperfeitos e não podiam conviver em sociedade, eram hostilizados e tidos como seres não pensantes, sendo, assim, inaptos a aprender, por isso Oliveira (2014, p. 85) afirma

que, “de modo geral, não existia nenhum tipo de educação voltada para pessoas com deficiência”, e, nesse contexto, os surdos – que também eram considerados como pessoas com deficiência – não frequentavam escolas e não podiam desenvolver qualquer atividade que contribuísse para o crescimento social ou para condições favoráveis de sobrevivência.

Nesse período, não se concebia que o pensamento fosse desenvolvido com ausência da linguagem. Como a pessoa surda não obtinha a linguagem oral, era privada de receber ensinamentos, considerando-se que, por meio dessa lógica, ela não pensava. Além de esse direito ser suprimido, o de permanecer na sociedade também era ceifado, pois, conforme retrata Novaes (2010), em várias partes do mundo o tratamento da sociedade em relação às pessoas que nasciam com alguma deficiência era desumano; essas pessoas eram condenadas à morte por serem julgadas incapazes e, portanto, inúteis. Pessoas com deficiência ou com doenças incuráveis eram torturadas até a morte, ou, quando não eram mortas, lhes eram negados direitos essenciais. Esse tipo de prática tinha como finalidade eliminar aqueles que eram considerados improdutivos para a sociedade, como podemos ler a seguir:

No antigo regime e na Idade Média esses seres eram excluídos, isolados, banidos ou mortos. Em Esparta, por um ideal do corpo perfeito, a medida era perfeição corporal, e quem não entrasse nessa medida era banida. Na Idade Média, a partir de um discurso religioso eram conduzidos para a fogueira (inquisição) ou para outros tipos de banimento. O pastor Martinho Lutero no século XVI, no seu relato mostra como definia os anormais. Os anormais eram considerados seres dominados por demônios, por isso deviam ser exterminados (LOPES; FABRIS, 2016, p. 88).

Essa forma de exclusão representava poder, uma vez que o modo como o poder opera gera a exclusão dos grupos marginalizados e de suas culturas, além de que o poder oprime e controla as diferenças linguísticas existentes nos grupos de pessoas com surdez. Na história, o processo de exclusão alcançava as pessoas menos favorecidas financeiramente, aquelas com deficiências, os homossexuais, os surdos, os cegos e as pessoas com doenças mentais. Por representarem ameaça à sociedade, excluí-las era uma forma de manter a ordem, ou, em outras palavras, “varrer para debaixo do tapete”. Foucault (2013) descreve essa “limpeza social” no século XVII, na França, através dos internamentos das pessoas com deficiências e com doenças venéreas, visto que, para o pensamento religioso, ambas representavam relação com o pecado, pois a ciência ainda não tinha respostas até aquele momento, o que foi uma contradição, tendo em vista que foi a Igreja Católica que iniciou a educação de pessoas com deficiência.

Segundo Slomski (2012), a partir do século XVIII, as primeiras instituições escolares voltadas para o ensino das pessoas surdas surgiram sob os ideais iluministas, que pregavam o ideal de homem racional, de liberdade e de igualdade de direitos. Alguns nomes ganharam destaque na educação dos surdos nesse século, como o alemão Samuel Heinicke, o francês Abade De L'Épee e o inglês Thomas Braidwood, pois cada um criou um método de ensino e de comunicação com alunos surdos. O primeiro desenvolveu o método de leitura orofacial, valorizando a fala no processo comunicativo. O segundo criou o método gestual com base nas línguas de sinais, além de ter fundado a primeira escola pública para surdos, e o terceiro criou o método combinado, composto por códigos visuais, método misto.

A existência dessas três filosofias passou a gerar embates sobre os moldes educacionais para surdos, a saber, entre a LS (Língua de Sinais) e o oralismo na busca de definição de qual delas seria a mais bem aplicável para o ensino da pessoa surda. Em meio a essa disputa, ocorreu um Congresso Internacional de Professores de Surdos, na Itália, para debater as três filosofias existentes: LS, oralista e mista (essa última envolve a filosofia oralista e a LS juntas). O segundo Congresso Internacional sobre a Educação de Surdos aconteceu no século XIX, mais especificamente no ano de 1880. Um outro congresso já havia acontecido em Paris.

O segundo congresso ficou conhecido como Congresso de Milão, pois aconteceu em Milão, na Itália, para que, em debates, os métodos de ensino para surdos fossem definidos, assim esse congresso marcou o fim do gestualismo e legitimou o oralismo como prática de ensino a ser aplicada. A prática do método oralista passou a ser uma realidade após um período de rivalidade entre os métodos de ensino para surdos, e, diante desse cenário, a Língua de Sinais ficou proibida, causando ainda mais dificuldades para a realidade linguística das pessoas com surdez (SOUZA, 2014).

Conforme Perlin e Strobel (2006), o mais importante objetivo da metodologia oralista é desenvolver no surdo a fala, tendo em vista a importância dela para a comunicação na sociedade; ele foi utilizado durante séculos, e, como o surdo não era considerado humano por não dispor de língua(gem), o oralismo era, segundo os seus defensores, uma maneira de humanizá-lo e normalizá-lo. Quando o oralismo foi adotado, os surdos foram proibidos de sinalizar, e, por vezes, tinham suas mãos amarradas. Diante desse cenário, a língua de sinais ficou proibida, como afirma Gesser:

Há relatos de surdos que tinham suas mãos amarradas e recebiam castigos corporais quando tentavam se comunicar em sua própria língua. Nessa arquitetura deprimente e violenta, os surdos eram vistos e representados como anormais por conta de sua deficiência auditiva e de sua suposta limitação para adquirir língua e desenvolver a fala oral. A surdez era tratada como uma aberração da raça humana na sociedade. Assim pregava Alexandre Granham Bell, uma das grandes figuras presentes ao Congresso de Milão (2012, p. 85).

Nesse período, em meio aos avanços tecnológicos que potencializavam ainda mais a prática ouvintista, como, por exemplo, a criação do telefone por Graham Bell, congressista em Milão, os surdos tiveram um marco bastante negativo na educação, pois, segundo Perlin e Strobel (2006), tiveram que, por mais de um século, abandonar sua cultura, sua identidade, e narrar a si mesmos como se fossem ouvintes. Além disso, a visão clínica predominava na educação, na medida em que havia um objetivo não de educar, mas, sim, de curar a surdez através de treinos da fala.

Estudiosos, entre eles Oliveira, afirmam sobre a educação de surdos que

Essa educação ocorreu um tanto quanto conturbada, visto que não se conhecia muito sobre a surdez e os métodos utilizados eram variados. Tinham aqueles que defendiam o oralismo, os que acreditavam na escrita como melhor forma de educar e ainda aqueles que defendiam a combinação dos métodos (2014, p. 85).

Portanto, no que diz respeito à educação de surdos, há três filosofias principais que regem os métodos de ensino-aprendizagem. A primeira trata-se do oralismo, que defende o ensino e o aprendizado somente da língua oral. Esta filosofia tem como principal objetivo aproximar o modo de comunicação do surdo daquele do modelo ouvinte. Conforme Slomski (2012), o oralismo só se mantém hegemônico até 1960, no momento em que os estudos linguísticos introduzem novas concepções de surdez e sua educação. Dessa maneira, a metodologia supracitada não obteve muito sucesso, visto que, além disso, os surdos não desenvolvem a fala de forma natural como os ouvintes, além de buscarem forma, mesmo às escondidas, de continuarem a se comunicar por meio da língua de sinais (LS).

A segunda refere-se à comunicação total, que surge após o fracasso do oralismo e ganha força entre as décadas de 1970 e 1980 e se caracteriza pelo uso de diversos recursos linguísticos: os sinais, a datilologia, a leitura orofacial, a fala, a leitura escrita, etc. Nesse modelo, o surdo

poderia escolher mais de uma maneira de comunicação ou uma que achasse mais adequada para determinado contexto comunicativo, ocasionando o português sinalizado. Esta filosofia educacional abriu caminhos para a LS, porém não encontrou força para se consolidar pelo fato da superficialidade, pois não era possível aprofundar-se em uma modalidade apenas. Sendo assim, ficou determinado que as pessoas surdas poderiam se comunicar de variadas formas, inclusive através de gestos, porque a LS ainda não era considerada uma língua, apenas uma forma de o surdo se comunicar e aprender a língua oficial, surgindo a comunicação total como filosofia de vida.

Dessa forma, surge a terceira, que trata do bilinguismo, filosofia que defende o ensino e o aprendizado da língua de sinais como L1 e da língua portuguesa na modalidade escrita, como L2, no caso dos brasileiros, pois, dessa forma, se reconhece o surdo na sua especificidade. Trata-se de um modo de possibilitar a comunicação dos surdos com os ouvintes, bem como dos surdos com os seus pares, e de contribuir para o aprendizado dos surdos em diversas áreas e para o desenvolvimento cognitivo (NOVAES, 2010).

Ainda entre os séculos XIX e XX, a prática da eugenia era bastante comum, consistindo em abolir da sociedade aquele que era “imperfeito”, sendo, por isso, definida como um agente de controle social. O estudo da eugenia tinha como principal objetivo impedir que as pessoas que tinham alguma doença genética se reproduzissem, além de exterminar indivíduos com doenças intelectuais e com deficiência física. Segundo Kelmam (2015, p. 52):

Eugenia pode ser entendida como o aperfeiçoamento da espécie humana, através de práticas controladas e seletivas de reprodução. No início do século XX, o movimento da eugenia ajudou a aumentar a desumanização das pessoas. Até os anos 30, disseminou-se a ideia de que pessoas com deficiência tinham tendências criminosas e constituíam ameaça à civilização. Para o aprimoramento da humanidade, publicações científicas pregavam a esterilização dos “fracos mentais”, fazendo uma “higiene social”. O que o nazismo fez foi uma decorrência dessa tendência discriminatória. A eugenia utilizada pelo nazismo exterminava ciganos, homossexuais, ou deficientes, além dos judeus, em nome da pura raça ariana.

Conforme Novaes (2010), atualmente as práticas de eutanásia e eugenia não são tão frequentes como foram há séculos, mas o tratamento da sociedade para com as pessoas com alguma deficiência e, principalmente, com surdez é um tratamento de exclusão, haja vista que

não as considera com direitos civis nem com direito ao acesso à educação, ao trabalho, à saúde, nem as vê como produtivas, com capacidade de circular livremente em todas as esferas.

Os episódios de preconceito e discriminação contra pessoas surdas não fazem parte apenas do cenário da antiguidade, mas continuam presentes na contemporaneidade, sendo essas pessoas impedidas de exercer seus direitos, de atuar como cidadãs, embora haja leis e decretos que valorizam a inclusão das minorias. As pessoas surdas são, de fato, desencorajadas de viver segundo suas escolhas, como se fossem incapazes e tivessem de viver de acordo com o que a sociedade “oferece” a elas, e isso sob a égide da dominação e do biopoder:

Com a privação dos direitos e uma eugenia acentuada, o que se percebe são relações não de poder, mas de dominação, em que a tônica é a violência, em que se obtém o direito de matar para fazer viver. Fizemos essa aparente digressão para mostrar a atmosfera em que as políticas de inclusão são gestadas em tempos de biopolíticas, em que o biopoder se exerce sobre a vida espécie. Um campo minado onde o fazer viver e ter direito de matar (para preservar a vida espécie) passa a ser uma decisão política, definida em um campo conflituoso de interesses diferentes e desigualdades gritantes, mas em que a justificativa sempre será a vida, embora a vida de alguns possa ser eliminada para que a população seja preservada (LOPES; FABRIS, 2016, p. 91).

Embora as práticas de eugenia sejam repudiadas aparentemente pela maioria das pessoas da nossa sociedade, o ideal de perfeição física e intelectual, ainda vigente, gera práticas de preconceito que retiram oportunidade de trabalho e educação, por exemplo, das pessoas com deficiência e com surdez, ou seja, pratica-se, dessa maneira, uma eugenia contra seus direitos e contra a dignidade humana.

Em Sergipe, segundo Souza (2007), no século XIX, as pessoas surdas não conviviam na sociedade, elas ficavam secretamente confinadas para que se mantivesse o *status* de “família sadia” (grifo da autora).

No cenário educacional desse século, foi possível verificar que o estado de Sergipe se encontrava bastante defasado. O índice de analfabetismo no estado era muito alto, equivalente a cerca de 73% da população em 1900, e, em 1920, com o número de habitantes quase duplicado, houve uma progressão desse índice para quase 80% de habitantes nessa situação. Sendo a educação regular tão precária, não se podia esperar grandes resultados da educação das pessoas com deficiência e com surdez, como expõe Souza (2007).

Quase um século após o nascimento de Aracaju, o “Jornal de Aracaju divulgava as inaugurações das obras do Governo Luiz Garcia, dentre elas, o Centro de Reabilitação Ninota Garcia” (SOUZA, 2005), instituição dirigida pela família Garcia, através de convênios com a Secretaria de Educação, Cultura e Saúde e por meio de doações da União Sergipana de Assistência (USA). O Centro de Reabilitação foi sem dúvida um marco na educação dos surdos de Sergipe.

O Centro de Reabilitação Ninota Garcia contava com o serviço de educação de surdos e, na década de sua fundação, se trabalhava sobre a perspectiva da filosofia oralista. Esse contexto veio a se modificar a partir da década de 70 do século XX, após a admissão da professora surda Maria Aparecida Nascimento Santos, que estudou por muitos anos em uma escola para surdos, onde aprendeu a se comunicar em Língua Brasileira de Sinais e passou a introduzir essa língua em suas aulas.

Conforme os estudos de (SOUZA, 2005), no século XX, mais especificamente na década de 1970, a política nacional de educação passou a tomar a educação especial como prioridade, e Sergipe passou a atender a essa demanda, começando por enviar seus professores para o INES, a fim de se especializarem na área da educação de surdos, atuando em classes especiais.

Conforme (SOUZA, 2010 apud OLIVEIRA, 2014) observa que, no estado de Sergipe, a educação para os surdos começou de forma pública e privada. A igreja católica foi pioneira nesse tipo de assistência, em 1950, pois, nesse momento inicial, a educação de surdos surge de forma filantrópica, sem fins lucrativos.

Examinando toda essa trajetória – que compreende mais precisamente o século XVI até o século XX –, pudemos notar que, a cada século, a história registrou um triste e violento cenário que cercava a pessoa com surdez; além disso, é notável que, à medida que o tempo foi passando no mundo, no Brasil e em Sergipe, arrastaram-se diversas formas de preconceito, contudo, cremos que, mesmo de forma discreta, nossa sociedade tem avançado na direção do reconhecimento dos direitos sociais e educacionais dos cidadãos, e, para mostrar isso de forma mais efetiva, discorreremos acerca dessa perspectiva no tópico a seguir.

1.2 Bases Legais e Propostas Educacionais

A história das pessoas surdas e com deficiência certamente é marcada por atos de segregação, violência, exclusão e injustiça social. Ao conceber a diferença, seja ela qual for, como uma marca de incapacidade, permitiu-se que durante séculos as pessoas com deficiência ou com surdez não tivessem acesso aos seus direitos civis básicos.

Segundo Mazzotta (2011), após o surgimento de movimentos sociais em prol desses indivíduos, liderados por pessoas com deficiência ou não, fizeram-se emergir melhores condições de vida para essa parcela da sociedade. Mais tarde, a luta dos surdos, das pessoas com deficiência e de outras pessoas que defendiam a causa da igualdade de direitos, o respeito pelas diferenças e o direito de comunicação na língua natural – Língua de Sinais (LS) –, no caso dos surdos, fez surgir de maneira gradativa algumas leis importantes no que diz respeito à inserção social e política dessas pessoas, bem como algumas propostas educacionais.

Embora tenhamos detalhado melhor no quadro a LDB – Lei de Diretrizes e Bases de 1996 –, o autor Mazzotta (2011) traz um minucioso percurso histórico da legislação no que concerne às pessoas com deficiência e com surdez. Ele começa mencionando e interpretando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, Lei n. 4.024/61, e a Lei n. 5.692/71, as quais, segundo ele, embora reafirmem o direito das pessoas com deficiência à educação, impõem que essa educação deve se enquadrar no sistema geral de educação, ainda que se desenvolva através de serviços especiais.

Sobre isso, Lopes e Fabris comentam:

Iniciamos citando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961 (Lei 4024/61), que mantém a terminologia excepcionais, comum desse período e posiciona a educação desses sujeitos dentro do “sistema geral de educação”. O sentido genérico e universal dessa educação poderia deixar à margem os sujeitos enquadrados como especiais, que nesse caso seriam atendidos por meio de bolsas e outras formas de subvenções (2016, p. 98).

As autoras seguem criticando que tanto a Lei n. 5692/71 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961 “não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender esses sujeitos nas suas diferentes e múltiplas necessidades, por isso acaba

reforçando o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 99).

Após esse período, Mazzotta (2011) traça o percurso de 1972 a 1985, que é marcado pela disposição sobre a educação de excepcionais como dever do Estado, uma vez que, para o estudioso, entender a relação entre deficiente e educação especial é fundamental nos estudos para uma Política de Educação, ainda marcada sob a Ordem Econômica e Social que dispõe melhores condições socioeconômicas das pessoas deficientes.

Em relação aos anos entre 1986 a 1993, ainda conforme a análise do autor em relação à legislação vigente, pode-se notar nesse período um avanço no que tange à caracterização das modalidades. A Educação Especial é entendida como forma de trabalhar as potencialidades do aluno com deficiência, e, ainda no ano de 1986, o Centro Nacional de Educação Especial, o qual editou a Portaria CENESP/MEC n. 69, passa a se chamar SESPE (Secretaria de Educação Especial), órgão central de direção superior do MEC (Ministério da Educação e Cultura).

Em 1988, a nova Constituição da República Federativa do Brasil foi promulgada, e a partir desse ano é que pretendemos – diante de leis, decretos, portarias, declarações concernentes ao universo da deficiência e da inclusão – pormenorizar as determinações já instituídas por meio do quadro que apresentamos a seguir.

Quadro 1: Quadro-resumo de leis, decretos e portarias sobre inclusão.

Constituição da República Federativa do Brasil, 1988	Visa à igualdade de condições de acesso e permanência na escola. Art. 206, inciso I.
Lei nº 7.853/1989	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Ao poder público cabe assegurar as pessoas portadoras de deficiência de seus direitos básicos, inclusive a educação, a previdência social, o bem-estar social e econômico. Art. 1º, Art. 2º-, inciso I.
Lei nº 8.069/1990	Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA. Capítulo IV – Art. 53, incisos I e III.
Lei nº 8.213/1991	Cotas para pessoas com deficiência, planos de benefícios da previdência e outras providências.
Decreto nº 914/1993	Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência.
Declaração de Salamanca (1994)	Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais.
Lei nº 9.394/1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN. Capítulo V – DA EDUCAÇÃO ESPECIAL – Art. 58, Art. 59, 60.

Decreto nº 3.298/1999	Regulamenta a Lei de 7.853/1989. Art. 4º, 19º, 53º.
Lei nº 10.048/2000	Dá prioridade de atendimento a pessoas com deficiência, idosos, gestantes lactantes. Repartições públicas, empresas, concessionárias de serviço público estão obrigadas a dispensar atendimento prioritário. Art. 1º, 2º, 3º, 4º.
Lei nº 10.098/2000	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Art. 12º, 18º, 19º.
Decreto nº 3.691/2000	Regulamenta a Lei n. 8.899/1994, que dispõe sobre o transporte de pessoas com deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Art.1º.
Lei nº 10.436/2002	Reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados. Os serviços de assistência à saúde devem garantir atendimento adequado às pessoas surdas e com deficiência auditiva, e o sistema educacional deve garantir a inclusão da Libras como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Art. 1º, 2º, 3º.
Portaria nº 3.284/2003	Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas com deficiência. No que concerne a alunos com deficiência auditiva, o formal da instituição, no caso de ser solicitado até que conclua o curso. Deve propiciar ao aluno: intérprete de línguas de sinais - Língua Portuguesa (LP), anotar a flexibilidade na correção das provas escritas, estimular o aprendizado de LP na modalidade escrita e propiciar aos professores acesso à literatura sobre especificidades linguísticas das pessoas surdas.
Decreto nº 5.296/2004	Regulamenta as Leis 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Art. 4º, 5º, 6º, inciso III.
Decreto nº 5.626/2005	Regulamenta a Lei nº 10.436/2002 e o Art. 18 da Lei nº 10.098/2000. LIBRAS como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, nos cursos de fonoaudiologia, além de tradutor-intérprete e instrutor de LIBRAS, visando à inclusão dos alunos surdos. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua e o bilinguismo no ensino regular. Art.2º, 9º, 24, 30.
Decreto nº 6.215/2007	Estabelece o compromisso da Inclusão das Pessoas com Deficiências.
Decreto nº 6.949/2009	Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência de 2007.
Lei nº 12.319/2010	Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Decreto nº 7.612/2011	Institui o Plano Nacional da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limite. Art. 3º, 4º.
Lei nº 13.055/2014	Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS –, a ser comemorado dia 24 de abril de cada ano.
Lei nº 13.146/2015	Institui a Lei Brasileira da Pessoa com Deficiência. As pessoas com deficiência devem ser protegidas de toda forma de negligência, violência; e de todo tratamento desumano e degradante. Art. 5º.

Elaboração: A autora.

A partir desse movimento de lutas das pessoas surdas e de militantes ouvintes em prol dos direitos das pessoas com surdez e com deficiência, faz-se gerar uma mudança em relação à criação de leis que ampliam seus direitos ou o acesso a eles. O surgimento dessas leis, por sua vez, também gera mudanças no cenário educacional do surdo; surgem novos modelos e novas metodologias de ensino para as pessoas surdas, além de haver o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação da pessoa surda e a regulamentação do profissional de tradução e interpretação de Libras para facilitar o acesso e a permanência dos surdos nas escolas.

No próximo tópico, discutiremos algumas dessas mudanças e as diferenças existentes em cada modelo de educação oferecida à pessoa com surdez, da escola especial, da escola inclusiva e da escola bilíngue.

1.3 Modelos Educacionais

O escopo deste tópico é apresentar como surgiram os modelos educacionais vigentes no Brasil, evidenciar os contextos históricos, os aspectos legais, as lutas dos surdos para a trajetória de conquistas de direitos e, sobretudo, caracterizar a educação especial, a educação inclusiva e a educação bilíngue, a fim de expor suas principais contribuições para a construção da educação de surdos no país.

Em Garé (2016), encontramos um longo percurso sobre os movimentos sociais e as leis em torno da educação dos surdos no Brasil. Embora a autora não apresente esse histórico de maneira detalhada, ela traz, de forma cronológica, como as manifestações e reivindicações dos surdos foram importantes para a produção de documentos oficiais, fazendo surgir, nesse contexto de luta, muitas Organizações Não Governamentais para a conquista de direitos civis das pessoas surdas.

As principais organizações criadas para defender os direitos das pessoas com necessidades especiais surgiram entre as décadas de 1950 a 1970. Segundo Silva (2002, p. 29),

As primeiras entidades organizadas a nível nacional foram o Conselho Brasileiro para o Bem-Estar dos Cegos, fundado em 1954, a Federação

Nacional das APAEs, criada em 1962, a Federação Nacional das Sociedades Pestalozzi em 1970 e a Federação Brasileira de Instituições de Excepcionais, fundada em 1974.

A Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) é um movimento que surgiu no ano de 1954, através da iniciativa de pais de crianças com deficiências e de profissionais com intenção de tentar solucionar os problemas escolares e a inclusão social dessas crianças em virtude do descompromisso do Estado. Dessa maneira, a APAE passou a prestar variados serviços, inclusive educacionais. Conforme Mendes (2010), é a partir de 1958 que o Ministério da Educação passa a prestar assistência técnica-financeira, lançando campanhas nacionais para a educação de pessoas com deficiências.

Após a promulgação da LDB de 1961, as instituições privadas, de cunho filantrópico, tiveram um crescente significado na educação das pessoas com deficiência e com surdez.

Em 1962, foi criada a Federação Nacional da APAEs (FENAPAES), e, em 1967, havia no país 16 instituições da Sociedade Pestalozzi do Brasil. A omissão é uma característica histórica do Estado, e foi justamente essa omissão que fez fortalecer as instituições filantrópicas sem fins lucrativos que atendiam às pessoas com necessidades educacionais especializadas. Enquanto isso, havia, na rede pública de ensino, um alto índice de reprovação e evasão associadas ao fracasso e à deficiência intelectual por se estenderem matrículas para as classes populares, daí terem sido implantadas turmas especiais. É na década de 1970 que a educação especial é institucionalizada, entretanto, muito antes dessa década, a educação especial se apresentava com caráter assistencialista a partir do momento em que se começou a receber o apoio do setor público através do Conselho Nacional de Serviço Social (CNSS) e da Legião Brasileira de Assistência (LBA). Em 1977, o Conselho Federal de Educação entende a AEE (Atendimento Educacional Especializado) como educação escolar, mas com uma perspectiva clínica/pedagógica.

Muitas instituições foram surgindo com o objetivo de lutar pelo direito à educação das pessoas com necessidades educacionais especializadas, dessa forma, em 1983 nasce a Comissão de Luta pelos direitos dos Surdos, mas é em 1987 que os surdos defendem mais fortemente o uso da Língua de Sinais, em 1990 os surdos contam com as universidades para a promoção de debates. “Em 2010, na Conferência Nacional de Educação (CONAE/2010), a comunidade surda posicionou-se com repúdio à forma como seus delegados surdos e ouvintes foram tratados na conferência, ao defenderem a escola bilíngue” (GARÉ, 2016, p. 79).

Ainda conforme Garé (2016), o Setembro Azul foi um movimento para reivindicar a Libras como a língua de instrução do surdo, e esse movimento ficou conhecido dessa forma porque setembro é o mês em que a comunidade surda comemora o dia do surdo.

1.3.1 A Educação Especial

Ao iniciarmos as discussões a respeito da educação especial, consideramos relevante apontar algumas importantes características para entendermos melhor o percurso geral da educação de surdos no Brasil. No bojo da escola especial, podemos encontrar o enfoque clínico e o caráter assistencialista social e religioso, pois as escolas especiais não surgem por iniciativa pública. Os sujeitos frequentadores desse espaço eram considerados incapazes de produzir e, por isso, eram estigmatizados pela sociedade.

Esse modelo foi iniciado no Brasil no século XIX, com a chegada do educador francês Ernest Huet, que fundou, juntamente com o então imperador, o atual INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos) (GARÉ, 2016).

Conforme Rogalski (2010), as escolas e as classes especiais passaram a ser frequentadas por um número elevado de pessoas com necessidades educacionais especializadas após a promulgação da Lei 5.692/71, que, em seu Art. 9º, dispõe de tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas e mentais (termo utilizado na época), de acordo com as normas dos Conselhos de Educação.

O principal objetivo da escola especial era integrar as pessoas com deficiências na sociedade, começando por inseri-las em escolas regulares. Incluir esse público na escola comum significava um resultado das práticas clínicas terapêuticas, que eram uma forma de normalização do “anormal” para dividir espaços com as pessoas “normais”. Segundo Santos (2015), a classe especial surge para integrar de forma parcial as pessoas com deficiência. Essas turmas eram abertas em escolas regulares e intencionavam preparar o aluno com necessidades especializadas para adentrar em uma turma comum.

No contexto da escola especial, as opiniões dos especialistas se dividem entre favoráveis e contrárias. Alguns especialistas são indiscutivelmente contra a escola especial, pois acreditam que se trata de um ambiente que favorece ainda mais o caráter excludente, ou seja, nessa configuração o surdo fica ainda mais marcado pela sua diferença e está inserido em um

ambiente de segregação, subordinação, preconceito e exclusão, fortalecendo cada vez mais as práticas homogeneizadoras sobre esses sujeitos. Assim,

Podemos dizer que o gérmen da educação especial, nasce com as pedagogias disciplinares e corretivas em que o processo de normalização sobre o corpo é intenso e contínuo buscando não só adestramento, treinamento mais sua correção nesse sentido é importante marcar o trabalho dos primeiros médicos educadores que se dedicaram a causa dos anormais e marcam a transição da religião para a medicina e da medicina para educação, podem ser tomados, os pioneiros da educação especial (LOPES; FABRIS, 2016, p. 89).

Mantoan (2006), por exemplo, faz uma crítica bastante “dura” acerca das escolas especiais ao afirmar que essas instituições são ambientes de segregação, discriminação, diferenciação e exclusão, haja vista que o atendimento ofertado nessas escolas não tem seriações e nem certificações, ou seja, não pode substituir o ensino regular e, portanto, os alunos com necessidades especiais devem estar inseridos nas escolas regulares inclusivas.

Outros autores também trazem à tona a existência dessa crítica ao ensino especial desenvolvido no Brasil como forma de segregação, apontando a falta de acessibilidade nas próprias escolas destinadas a pessoas com deficiência, o acento na deficiência, a ênfase na correção e o caráter assistencialista que rege as práticas profissionais (LOPES; FABRIS, 2016).

A escola especial, no passado, traçou uma história de fracassos, pois antes ela recebia todas as pessoas com deficiência, porém sem distinção de suas especificidades, o que não significa dizer que a escola especial da atualidade tem essa configuração. A educação inclusiva, hoje, é o modelo mais adotado, uma vez que preconiza o respeito às diferenças, mais ainda não atende às necessidades linguísticas que demanda o aluno surdo.

Sobre isso, Souza e Góes também se posicionam:

Vamos deixar claro que a questão não está em recusar, a priori, tentativas de inserção dos excluídos na escola, mas ao nosso ver, é quase impossível, no momento, que uma escola, seja qual for, dê conta de todo e qualquer tipo de aluno, como é o caso do deficiente mental, do surdo, da criança de rua ou do trabalhador rural (2013, p. 168).

Ainda nos anos de 1970, deu-se início a uma forma de educação para alunos com necessidades educacionais especiais que é denominada de integração, que nada mais é que uma

normalização do sujeito “anormal”, uma pró-inclusão, pois vale ressaltar que nesse contexto se pretendia inserir parcialmente a criança com necessidade educacional especial em uma escola ou em uma turma regular. Não se concebia que as pessoas com deficiência pudessem conviver no mesmo espaço que as outras pessoas, o que se daria somente se elas conseguissem se comportar na sociedade o mais próximo possível dos padrões de normalidade.

Para Mantoan (2015), a integração almeja uma normalização do aluno com deficiência, além de que nem todos os alunos são inseridos nesse contexto de turmas regulares, tendo em vista que há uma seleção dos indivíduos que podem ter acesso a esse sistema. Trata-se, pois, de uma inserção parcial, uma vez que há individualização dos programas, porém a escola não muda sua estrutura para atender às pessoas com deficiência, mas espera que o aluno se adapte às exigências feitas por ela. Este modelo pregava uma espécie de antecipação a turmas regulares ainda sob o modelo da escola especial, mas funcionando dentro de uma escola regular, na qual o aluno deveria ser capaz de acompanhar o ensino regular sob o aparato de uma assistência especializada paralelamente a esse ensino. A integração estava pautada no modelo clínico, logo o Estado e a escola não tinham responsabilidade pelo não aprendizado; a culpabilidade era, assim, canalizada para os alunos, que, devido às suas necessidades especiais, não conseguiam aprender por meio de uma metodologia que não era pensada para eles.

Embora fosse um modelo que preparasse para a inclusão, na integração se pretendia inserir os excluídos, enquanto que, na inclusão, pretende-se inseri-los para que não haja exclusão, ou seja, para não deixar ninguém fora do ensino regular, desde o começo da vida educacional.

1.3.2 Inclusão e sua prática de exclusão

Discutir sobre a educação de surdos também nos remete a uma discussão sobre inclusão, entre outras modalidades de ensino pensadas para esse grupo. Defender a inclusão e se tornar oposto à proposta de educação especial é praticamente uma obrigatoriedade, isso do ponto de vista de muitos especialistas que defendem o primeiro modelo, pois, para eles, esse modelo é a melhor maneira de se promover uma educação que conviva com as diferenças individuais, com o respeito e com as oportunidades igualitárias de aprendizado, e não um modelo de segregação como propõe o segundo modelo, de acordo com Mantoan e Prieto (2006).

A partir da Declaração de Salamanca², o governo brasileiro se propôs a incluir os que estavam/estão excluídos. Assim, o Estado, conforme Lima (2015, p. 307),

Assumiu o compromisso de implementar a política de educação inclusiva com o objetivo de incluir, no sistema regular de ensino todos os alunos, independentemente das condições físicas, sociais, emocionais, linguísticas ou outras: crianças com deficiências e superdotadas, os meninos de rua, os indígenas, etc.

A escola inclusiva surge, assim, com a intenção de atender aos sujeitos excluídos da sociedade sob quaisquer aspectos de diferença, seja condição social, física, cognitiva, étnica e linguística, oportunizando educação para todos, indistintamente.

Diferentemente da integração, a inclusão advoga as mudanças na estrutura e no sistema escolar, intencionando receber alunos com deficiências e possibilitando o seu processo de aprendizado, moldando-se às necessidades dos alunos.

Atualmente, é muito comum se falar em inclusão tanto no âmbito da política quanto no da educação. A inclusão objetiva propiciar às pessoas com deficiência as mesmas condições sociais e educacionais. Devido à discrepância existente entre o pretendido e o feito, a proposta de inclusão e as questões sobre as escolas especiais dividem opiniões de autores/pesquisadores especialistas nessa área.

Na perspectiva da educação inclusiva, a pessoa surda precisa ter suas necessidades de aprendizagem efetivamente atendidas. A inclusão dos alunos surdos na escola regular não deve focar apenas no seu ingresso, mas principalmente na sua permanência e no alcance de direitos de usufruir da igualdade de oportunidades e de desenvolvimento, entre outros ideais, de modo a se aproximar do verdadeiro conceito de inclusão, como diz Santos:

A escola que reconhece e que enfrenta a organização de um projeto político-pedagógico cuja proposta curricular garante respostas educativas vivenciando os conflitos provocados pelas diferenças físicas, sociais, culturais e étnicas está se aproximando do que podemos conceber por uma educação inclusiva (2015, p. 79).

² Documento que foi elaborado em Salamanca, na Espanha, em uma Conferência mundial, realizada em 1994, sobre Necessidades Educacionais Especiais.

A inclusão, portanto, propõe-se a inserir todas as crianças na escola regular, tendo elas ou não qualquer tipo de necessidade educacional especial, devendo ser entendida como um movimento (modelo) que vise ao respeito às diferenças e ao convívio com as comunidades minoritárias, sem nenhuma forma de estigma. Santos (2015, p. 79) reitera essa ideia, ao afirmar que “Um dos grandes desafios dos educadores é que o tipo de oferta educativa deve ser baseado na compreensão do respeito à cidadania, do efetivo exercício da pluralidade cultural, da constituição de conhecimentos e a formação do sujeito crítico e participativo”.

Conforme Mantoan (2015), para que se possa inserir todos os alunos nas escolas regulares e em todos os níveis e etapas de ensino, de forma indiscriminada, ou seja, para que essa escola esteja aberta e apta para recebê-los, a inserção na escola regular deve ser feita de forma completa, pois todos devem frequentar a escola comum, independentemente de ter atendimento especializado em outro âmbito, e, nesse sentido, enxerga a inclusão de modo que venha a corresponder às diferenças dos alunos e a respeitá-los nessa diferença, adaptando o currículo para atender especificamente à necessidade deles, ou seja, a escola deve se estruturar em função das diferenças.

De acordo com Prieto (2006), temos que

[...] o objetivo na inclusão escolar é tornar reconhecida e valorizada a diversidade como condição humana favorecedora da aprendizagem. Nesse caso, as limitações dos sujeitos devem ser consideradas apenas como uma informação sobre eles que, assim, não pode ser desprezada na elaboração dos planejamentos de ensino (2006, p. 40).

A autora continua defendendo que a educação inclusiva tem sido caracterizada como um “novo paradigma”, por isso as diferenças devem comunicar o que se deve fazer em relação ao aluno, tratando de especificidades, tais como preparar o currículo, nortear as práticas pedagógicas que melhor atendam à sua forma de aprendizagem, forma, esta que deve valorizar o ritmo de apreensão do discente, e respeitar as diferenças dentro de um espaço comum a todos e que não segregue esse sujeito em um espaço “reservado” para ele, e isso exige, para tanto, rupturas com o que já foi preconizado.

Nessa perspectiva, Mantoan (2015) afirma que, na inclusão, se objetiva uma melhoria no cenário escolar e na qualidade de ensino, bem como que a escola saia da zona de conforto, que ela seja o lugar de onde não seja excluído nenhum sujeito, mas que agregue os excluídos,

aqueles que, de alguma forma, fracassaram nesse processo de aprendizagem devido à falta desse modelo pluralista que atinge todos os alunos.

Encontramos, por conseguinte, em Sá (2011) uma discussão sobre a questão do direito de educação para todos. Ela defende que a escola para todos está longe de ser a mesma escola para todos, mas uma escola que ofereça a mesma condição de ensino-aprendizagem para todos; isso quer dizer que não há um tipo de escola para atender às especificidades dos alunos, uma vez que não se deve focar no ambiente inclusivo ou não, mas na pessoa, no aprendiz, visto que este deve ser atendido nas suas singularidades.

Se a inclusão for adotada apenas como forma de socialização, mas não possibilitar o aprendizado, a formação cultural e o diferente não for atendido em suas demandas linguísticas e em outras diversas demandas, como vem acontecendo nas escolas inclusivas brasileiras, não vale a pena, sobretudo para o surdo ou para os diferentes, que sejam inseridos na escola das diferenças. Sá (2011, p. 18) defende que **“a inclusão de surdos na escola regular, a despeito de ser uma alternativa possível, não é a melhor alternativa para eles”** (grifo da autora), pois a inclusão não tem sido efetivada em todos os outros aspectos.

Logo, reconhecer a inclusão como forma de transformação do ensino para pessoas com necessidades especializadas é muito importante na visão de alguns especialistas, os quais também acreditam que sem a inclusão é impossível implantar uma educação que respeite essas diferenças, porém, para outros estudiosos, o processo de inclusão pode ser excludente, tendo em vista que “estamos incluídos, pelo imperativo legal e moral da inclusão, pela ação do Estado, governamentalizado, mobilizado pela racionalidade neoliberal, mas que ocupamos diferentes gradientes de inclusão, nas quais é sempre possível experimentar relações de in/exclusão” (LOPES; FABRIS, 2016, p. 105).

Sendo assim, no campo do ideacional, a proposta inclusiva é um modelo de educação altamente satisfatório, haja vista que há em sua proposta, respeito às diferenças, todos podem dividir o mesmo espaço de aprendizagem e existe o atendimento às pluralidades, mas, no campo real, sua implementação tem sido algo bastante complicado de ser atingido plenamente, uma vez que nem todas as escolas dispõem de intérprete e nem de outras condições necessárias para se oportunizar o aprendizado e condições de permanência do aluno surdo.

Apesar de se apresentar como o modelo educacional ideal, o modelo da inclusão provoca controvérsias entre pontos de vista até mesmo de quem concorda com sua proposta, pois muitos especialistas que o consideram plural e ideal concordam que ele apresenta problemas na sua

aplicabilidade, devido a diversos fatores que não dependem estritamente da escola ou devido a ações gerais de se tratar a forma de ensinar dentro de um modelo único para todos, como afirmam Lopes e Fabris (2016, p. 103):

A educação para todos é uma utopia desde muito tempo. Podemos citar como exemplo a pansofia comeniana, que desde o século XVII, pregava que tudo devia ser ensinado a todos e que todos podiam aprender, por isso a importância do método único que pretendia “ensinar tudo a todos”. Mas esse “para todos” não era ainda a medida que viria assegurar a educação para todos.

É aceitável pensar que um método único para todos é utópico, visto que sabemos que os sujeitos aprendem de diversas formas, tendo ou estando com alguma necessidade especializada ou não. No caso das pessoas com necessidades especializadas, o processo de ensino se dá de modo que atinja a forma de aquela pessoa aprender e que seja um modo específico para a sua diferença, para que tenha uma aprendizagem considerada satisfatória; logo um modelo em que se ensine tudo a todos, como método único, passa a ser utópico, haja vista as especificidades dos sujeitos.

Na esteira das discussões sobre o modelo inclusivo, Souza e Góes criticam:

A ideia de *escola para todos* começa a ser concretizada com a abertura de suas portas para receber os excluídos, mantendo-se, porém, em essência, as mesmas e precárias condições oferecidas aos que já estavam supostamente incluídos. De fato, mesmo estes últimos não veem atendidas suas necessidades educativas mais elementares, problema esse que tem sido já exaustivamente apontado na discussão de nossa realidade educacional (2013, p. 164).

Apesar de não haver um método único para todos, muitos autores defendem o que se preconiza na Constituição, a educação como um direito de todos, porém não é apenas como a obrigação de se inserir o aluno com necessidades especiais nas escolas. Prieto afirma que “[...] temos muitos desafios a enfrentar para atingir a educação como direito de todos. Um deles é não permitir que esse direito seja traduzido meramente como cumprimento da obrigação de matricular e manter alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns” (2006, p. 35).

Para que a escola atenda à proposta de inclusão, segundo Mantoan (2015), é importante que a instituição se redefina, proclamando a igualdade, a tolerância, a diversidade, ou seja, voltando-se à cidadania global, plena, livre de preconceitos.

Porém, para autoras como Lopes e Fabris (2016) e Lima (2015), é impossível falar em inclusão sem nos remetermos ao oposto dela, a exclusão, pois, como elas defendem, os processos dela são relacionais, tendo em vista que, se há uma proposta de inclusão, é perfeitamente imaginada a existência de exclusão e de excluídos.

Se focalizarmos, por exemplo, a educação da pessoa surda, poderemos perceber que a inclusão desses cidadãos enfrenta as mesmas dificuldades que a inclusão de pessoas com qualquer outra necessidade especializada, com uma diferença linguística, algo bastante complicado de se trabalhar caso a escola não tenha a presença de intérprete ou os alunos não saibam a LIBRAS. Sendo assim, a escola que se propõe a incluir a pessoa surda precisa oferecer subsídios para a aprendizagem e para a socialização com pessoas ouvintes.

Destarte, a inclusão pensada para os alunos surdos somente atingirá sua plenitude quando a escola trabalhar dentro das dimensões possíveis de serem alcançadas por eles, por exemplo, no que diz respeito à linguagem, a escola deve se valer do uso da Língua de Sinais nas suas modalidades sinalizada e escrita.

Enfatizamos ainda que, em face de a diferença entre surdos e ouvintes consistir na forma de comunicação existente, ou seja, não se trata de uma limitação cognitiva, o currículo do surdo deve, sim, sofrer adaptações, com a definição das propostas pedagógicas, porém não faz sentido que o conteúdo trabalhado com o aluno surdo seja de certa forma inferiorizado. Nesse sentido, é recomendado que:

Para que haja inclusão social das pessoas surdas, com o objetivo de participação social efetiva, sem a inevitável submissão a que as minorias são expostas, as escolas precisam organiza-se, considerando as questões educacionais mais amplas, relacionadas à discursão atual sobre a importância de definição de propostas pedagógicas para as escolas e, sobretudo, no caso específico da surdez, as especificidades relativas ao reconhecimento político da surdez, tendo como símbolo maior da língua de sinais (LIMA, 2015, p. 308).

Dessa maneira, para os surdos, a valorização da Língua de Sinais é muito importante para que, por meio dela, eles possam ser incluídos socialmente. No entanto, a Língua de Sinais

em uso não significa a resolução de todos os problemas e dificuldades enfrentados pelas pessoas surdas no processo educacional.

O ponto de vista de Kelman (2015) ainda complementa que a educação inclusiva somente será bem-sucedida se a educação estiver imbuída de respeito pelas culturas minoritárias e, para que isso aconteça, torna-se necessário buscar a análise e a compreensão dos fenômenos sociais e individuais no que tange ao comportamento nos contextos de interação social e cultural. A autora segue afirmando as dificuldades de inclusão da pessoa surda em uma classe regular, justamente pela questão linguística presente, chamando atenção para o fato de que, apesar dos esforços empreendidos pelo sistema de ensino público, esse processo ainda se revela como insuficiente para atender a essa clientela.

A educação inclusiva vem se desenvolvendo baseada em um discurso de igualdade para todos, respeito às diferenças e respeito às identidades, porém é sabido que essa tentativa de inserção da pessoa surda na escola regular serve como uma forma mais eficaz de atender à demanda do capital, o que não significa que ele, o surdo, não venha a usufruir dessa condição, no entanto não é de forma satisfatória, visto que

Ainda que a escola tenha se tornado um *instrumento* fundamental para o treino e o preparo de mão-de-obra, portanto, de indivíduos produtores de um capital que jamais terão para si, ainda assim pode se converter, potencialmente, em elemento social transformador e, portanto, revolucionário. Daí o controle sobre o que possa produzir. O longo tempo gasto sentado nos bancos escolares diminui a possibilidade de o aluno avançar para além do primeiro grau (SOUZA; GÓES, 2013, p. 165).

Nesse âmbito, treinar o indivíduo com o único intuito de atender aos interesses neoliberais não nos parece um modo de fazer educação libertadora, que promova o respeito às diferenças e que possibilite avanços na vida desses sujeitos.

1.3.3 *Bilinguismo: O que propõe e como realiza*

O bilinguismo tem sido discutido a partir de vários olhares, como o educacional, o linguístico, o político, o econômico e muitos outros que constituem a esfera global. Definir-lo não é tarefa fácil, tendo em vista o contexto e o acesso às línguas que se pretende adquirir, além

da visão que cada área de estudo pode ter acerca do assunto, considerando-se suas linhas de pesquisa.

Pode ser conceituado como a presença de dois sistemas linguísticos que ocorrem de forma alternativa pelo falante bilíngue, de acordo com o meio em que está inserido ou com as situações específicas. O bilinguismo também pode ser considerado como o uso de duas línguas, com a segunda língua (L2) sendo usada com a mesma fluência que a primeira língua (L1) é usada. Há também a defesa de um bilinguismo em que o falante tem mais proeminência na língua materna.

Entre tantas definições que o bilinguismo recebe, tomamos o conceito trazido por Kelman (2015), que considera o bilinguismo como a utilização que as pessoas fazem de duas ou mais línguas em diversos contextos de uso e em diversas manifestações linguísticas.

Na perspectiva da educação bilíngue, o aluno surdo precisa dominar a língua que se propõe a ser sua língua materna – no caso, a língua de sinais –, para garantir, posteriormente, a aprendizagem de uma língua de origem oral/auditiva e, dessa maneira, assegurar um bom desempenho acadêmico e, de fato, poder transitar livremente nas duas comunidades. Não queremos com isso dizer que o surdo deve interagir de forma oral na comunidade ouvinte, mas permear espaços que sejam identificados com a escrita de sua L2, de modo a poder trabalhar, estudar, resolver questões pessoais e burocráticas, enfim, exercer sua cidadania. Kelman (2015, p. 50) afirma que:

Se o aluno surdo não domina o léxico, nem a estrutura da língua, não terá condições para obter desempenho acadêmico em níveis satisfatórios. Um primeiro passo, e que já está sendo dado em alguns sistemas educacionais, seria garantir a aquisição da língua de sinais, bem como a portuguesa, em contextos educacionais distintos.

Conforme Slomski (2012), existem tipos de bilinguismo. A estudiosa nos apresenta as diferenças estabelecidas entre bilinguismo e diglossia, conceituando o primeiro como a competência e o desempenho em duas línguas, sendo elas individuais ou grupais, e a segunda como duas línguas que se complementam em situações de uso, ou seja, usadas separadamente mesmo que as modalidades sejam diferentes, por exemplo língua oral e língua de sinais, podendo cada uma ser usada no momento em que a outra não o é, em situações distintas. Essa autora evoca Felipe (1989), que, por sua vez, apresenta um exemplo com pessoas surdas

bilíngues que usarão a Língua Portuguesa apenas nos momentos em que precisarem estabelecer comunicação com uma pessoa ouvinte ou no contexto de escrita e leitura (uso formal), ao que Slomski acrescenta: “uma opção de atendimento do indivíduo surdo em que esteja presente o Bilinguismo deverá ter como base a garantia de que a criança surda estará exposta ao ambiente diglótico (situação linguística em que duas línguas estão em relação de complementaridade)” (2012, p. 53).

A introdução de línguas e culturas diversas, para que aconteça de fato uma educação bilíngue no ambiente educacional para o aluno surdo, dá-se por meio da presença de professores também surdos e que sejam usuários da língua de sinais ou através da presença de professores ouvintes que sejam bilíngues – “falantes” de LP e LS –, mas, antes de mais nada, é preciso que a criança surda seja inserida desde muito cedo nas comunidades surdas, com a intenção de que se aprenda a LS como língua materna.

Sendo a língua de sinais considerada uma língua natural, pela sua estrutura e por ser adquirida como L1 pela comunidade surda, a inserção do bilinguismo busca o direito de o cidadão surdo aprender e interagir na sua língua materna, pois “o bilinguismo busca resgatar o reconhecimento do direito que os surdos têm de serem educados na sua língua natural e deste modo se constituir como sujeitos de direitos, cidadãos ativos e participativos na sociedade” (SLOMSKI, 2012, p. 48).

O canal comunicativo, no sentido articulatório, consiste na perspectiva viso-espacial, diante da impossibilidade de recepção sonora devido à surdez. O ideal é que a pessoa surda estabeleça contato com a comunidade surda desde seus primeiros anos de idade, para que possa aprender e formar sua cultura a partir dos padrões linguísticos da LIBRAS, no caso do Brasil.

A partir desse aprendizado, o surdo passa a aprender a L2, que, para o brasileiro, é a língua portuguesa, para que isso possibilite sua comunicação e expressão pela via escrita e não de forma oral, já que a LIBRAS não se apoia em uma estrutura de sons e, sim, visual/espacial.

Além disso, é importante que o surdo chegue à escola dominando a língua de sinais, visto que é difícil imaginar uma perspectiva bilíngue se a criança surda não souber essa língua. De fato, não adiantaria, por exemplo, a presença de um intérprete em sala de aula se o aluno surdo não conhecer a língua que seria a sua língua materna.

Oferecer ao surdo uma escola na qual sua língua e sua cultura são valorizadas e incluídas é, sem dúvida, um direito da pessoa surda, porém ela não pode se tornar uma obrigatoriedade, uma imposição.

Os especialistas que defendem o modelo da escola bilíngue para surdos não objetivam, sob nenhuma hipótese, segregar o surdo em um único espaço, mas proporcionar um lugar onde se garanta o aprendizado da sua língua natural (LS) e, posteriormente, da língua oficial, que, no nosso caso, é a (LP), para que o surdo possa ser incluído socialmente. Nesse caso, esse conceito de escola especial para surdo se confunde com o conceito de escola bilíngue para surdo, que não deixa de ser uma escola especial que atende às especificidades linguísticas da pessoa com surdez.

Portanto, para que haja o bilinguismo, é necessário que o indivíduo obrigatoriamente adquira as duas línguas, no caso do surdo, a Língua de Sinais e a Língua oficial do país na modalidade escrita, de modo que ele tenha a possibilidade de usar a que lhe convém de acordo com o contexto de interlocução. Para tanto,

A coexistência de duas línguas em torno da criança surda requer sua imersão num ambiente linguístico em que as duas línguas estejam em relação de complementaridade cotidianamente e não apenas em momentos específicos, como acontece na maioria das vezes com a criança ouvinte, ao aprender uma língua estrangeira (SLOMSKI, 2012, p. 53).

Por nascerem, em sua maioria, em famílias ouvintes, os surdos acabam tendo contato com a língua de sinais tardiamente, sendo submetidos a terapias de oralização como forma de normalização do surdo e limitando seu direito de se expressar na sua língua natural (LS).

Partindo do princípio de que os seres humanos nascem com capacidade inata de desenvolver a linguagem e de que, através dela, podem desenvolver suas relações sociais e sua capacidade intelectual, assim como expressar suas ideias, reflexões e sentimentos, é que podemos classificar a Língua de Sinais como sendo uma língua natural, além de que ela é adquirida nos moldes naturais às capacidades sensoriais do indivíduo surdo, tendo em vista sua articulação espacial, podendo ser transmitida por expressão corporal e facial e sendo percebida por intermédio da visão, que é o canal de recepção do surdo.

As línguas naturais, por meio de suas aquisições, possibilitam que as capacidades linguísticas e cognitivas sejam ampliadas no falante, sendo elas de fundamental importância para o desenvolvimento da cultura, da identidade e do lugar social. E, para além de todas as funções e importâncias mencionadas sobre a aquisição de uma língua natural, ela também oportuniza uma leitura de mundo mais ampla e plural e que seus falantes possam, dentro de sua

estrutura, organizar seu modo de comunicar-se e se informar. Partindo dessa perspectiva e caracterização, a língua de sinais é colocada como língua natural, tendo em vista que ela corresponde a todos esses pré-requisitos. Sobre isso, Slomski (2012, p. 51) reforça que:

Os linguistas, pesquisadores das línguas de sinais, atestam que estas possuem, como qualquer outra, os níveis fonológico, morfológico, sintático, semântico e pragmático que caracterizam um sistema linguístico e que são línguas que não derivam das orais, mas fluíram de uma necessidade de comunicação entre pessoas que não utilizam o canal oral-auditivo, mas o canal viso-espacial como modalidade linguística.

Em outras palavras, os surdos desenvolveram uma língua que tem sua própria estrutura e que se afirma como tal, além de utilizarem um canal que tem sua receptividade de forma visual e sua articulação de forma espacial, com o propósito de atender a suas demandas. Acerca do sistema que a língua de sinais constitui, trazemos algumas considerações de Correia e Fernandes:

A língua de sinais é o sistema mediador do surdo por excelência, e a semiótica é o conceito que melhor descreve essa atividade de mediação entre as percepções e sua transformação em conceitos mentais. Em uma perspectiva semiótica, a língua de sinais deve ser observada não apenas como a língua de uma minoria linguística, mas por sua natureza e peculiaridades de estruturação e representação que são próprias de um sistema signifiante distinto da linguagem verbal articulada (2015, p. 221).

Além disso, Slomski (2012) reitera que, “Quando o Bilinguismo afirma que as línguas de sinais dos surdos são línguas naturais, reivindica para as línguas de sinais o mesmo status linguístico que todas as línguas naturais possuem”, pois a libras possui sua estrutura e sua semântica próprias, sendo capaz de exercer a função de todas as línguas naturais, atendendo às suas necessidades comunicativas.

Sendo o oralismo uma abordagem que tem como principal objetivo fazer com que a pessoa surda aprenda a língua oficial na modalidade oral, para que possa eliminar a diferença linguística existente entre ela e a pessoa ouvinte, seria interessante promover uma educação bilíngue na qual o ouvinte aprendesse a Língua de Sinais como segunda língua.

Apesar das leis e dos decretos que orientam uma educação bilíngue, essa prática ainda não está consolidada nas salas de aula inclusivas, uma vez que é preciso que haja professores

surdos e ouvintes que sejam fluentes em libras, de maneira que as identidades e as ideologias em torno da surdez sejam solidificadas.

Quando, de forma velada, a língua majoritária é colocada como a mais importante e, portanto, como ponto de partida para a construção sociocultural da pessoa surda, a língua de sinais passa a ocupar um lugar de escanteio, sendo, dessa forma, silenciada. Para que haja de fato uma educação bilíngue, é, pois, importante que todos tenham “voz” nesse processo e que não haja uma cultura dominante sobreposta.

Se a educação é ofertada aos grupos linguisticamente minoritários de um modo que não valoriza suas diferenças e especificidades, isso pode contribuir para a exclusão deles e, conseqüentemente, negar o direito à constituição de suas identidades, ou seja, nos moldes em que a educação inclusiva tem sido colocada em exercício, ela nega aos surdos as suas práticas, nega o pluralismo e trabalha no sentido da homogeneização e normatização das turmas. Traz, assim, uma ideia de que todos recebem o mesmo tratamento e a mesma educação por estarem todos numa mesma turma, reforçando a ideia de que todos são iguais e criando uma falsa inclusão. Em contrapartida, o aluno surdo precisa ser respeitado na sua especificidade, portanto, se cursar uma turma regular e não tiver direito a um intérprete, isto é, se sua identidade linguística e cultural for negada, não haverá inclusão, haverá, na verdade, uma contradição, uma exclusão assistida.

Em sua comunidade, os surdos possuem valores culturais e linguísticos e hábitos próprios que os caracterizam, na medida em que “A Língua de Sinais é o elemento aglutinante e identificatório dos surdos” (SLOMSKI, 2012, p. 49). Assim, diante do reconhecimento da LS como unidade linguística, configura-se uma comunidade linguística minoritária.

Quando se trata de educação bilíngue para surdos, faz-se relevante conhecer os direitos que eles têm de aprender a sua língua natural (LS) e a língua majoritária (LP) como segunda língua, com a finalidade de se comunicarem de modo oficial/formal através da modalidade escrita, isso porque as línguas orais para os surdos só podem ser aprendidas como L2. Sua língua natural deve ser o meio de parâmetro e de desenvolvimento de sua aprendizagem, como diz Slomski: “O bilinguismo reconhece o surdo na sua diferença, considerando-o como membro de um grupo social que tem uma cultura que lhe é própria, propondo tanto aprendizagem da Língua de Sinais quanto da Língua Portuguesa” (2012, p. 106).

Logo, o bilinguismo consiste na incorporação de duas línguas e de duas culturas no espaço escolar, sendo que o verdadeiro bilinguismo, conforme Slomski (2012), é aquele que

vem junto com o biculturalismo, visto que a língua se aprende por meio da cultura, e uma pessoa é bicultural na medida em que pode transitar entre duas comunidades que possuem culturas próprias. O fato de os surdos viverem em duas comunidades distintas (se assim acontecer) o caracteriza como um ser cultural e bilíngue, uma vez que o biculturalismo pressupõe a compreensão cultural de que os membros de uma dada comunidade possuem o propósito de se adaptar ao que se espera. Segundo a estudiosa em tela,

Vários autores (FERNANDES, 1995, 1996; SKLIAR et al., 1995; VYGOTSKY e LURIA, 1996; GHISI, 1993; MOTTEZ, 1985; ALISEDO, 1994; MOURA, 1996, ENTRE OUTROS), acreditam que uma proposta puramente bilíngue não seria viável. Entretanto, sabe-se da complexidade do assunto, quando se discute o bilinguismo associado ao biculturalismo, visto que envolve aspectos relativos à identidade pessoal e cultural; língua e discurso; subjetividade e alteridade; minorias, diferenças culturais, etc. (...) Este estudo está de acordo com os estudos que associam a educação à questão cultural que envolve a comunidade de surdos e entendem que o bilinguismo significa também Biculturalismo (SLOMSKI, 2012, p. 54).

A educação bilíngue, conforme defende Melo (2015), vai além da possibilidade de domínio de duas línguas, ela é uma forma de reconhecimento político da surdez como diferença, é de fato a oposição aos discursos e práticas hegemônicos.

Atualmente, no Brasil, existem algumas escolas para surdos que estão desenvolvendo experiências educacionais sob o enfoque do bilinguismo, ou seja, a aquisição da LIBRAS e o aprendizado da Língua Portuguesa. Entre essas escolas específicas podem-se citar:

- “Escola para Surdos” do município de Chapecó – SC, pertencente à rede pública municipal de ensino;
- “Escola para Crianças Surdas Rio Branco” do município de Cotia – SP, pertencente à fundação de Rotariano de São Paulo;
- “Escola Especial para Surdos Hellen Keller”, da rede pública municipal, cidade de Caixias do Sul-RS;
- “Escola Especial para Surdos Concórdia” da cidade de Porto Alegre-RS;
- “Escola Especial para Surdos Lilian Mazon”, da rede pública estadual, da cidade de Porto Alegre-RS;

- “Escola Especial para Surdos Padre Réus”, da rede pública estadual, cidade de Esteio-RS;
- “Escola Especial para Surdos de Campina Grande”, da rede municipal de ensino, da cidade de Campina Grande, no interior da Paraíba;
- “Instituto Nacional de Educação de Surdos” (INES), da rede federal de ensino, da cidade do Rio de Janeiro-RJ;
- “Instituto Educacional São Paulo” (IESP), da divisão de educação e reabilitação dos distúrbios da comunicação (DERDIC);
- Assim como outras instituições e centros educacionais, que também vêm desenvolvendo experiências bilíngues na área de educação de surdos (SLOMSKI, 2012, p. 103).

Além dessas mencionadas por Slomski (2012), temos, no estado de Sergipe, o Instituto Pedagógico de Apoio e Educação ao Surdo de Sergipe (IPAESE-SE), que fica localizado na capital, Aracaju, no bairro São José. Segundo informações do próprio site, a instituição foi fundada no ano 2000 e atendia a apenas seis alunos; seis anos após a fundação, o número cresceu para sessenta alunos matriculados. Conforme a última atualização do site, há cerca de 121 alunos matriculados distribuídos entre ensino fundamental e médio. Segundo informações de uma funcionária – por meio de telefonema realizado em agosto de 2017 –, há, neste ano, 88 alunos matriculados. Os professores que lecionam na instituição atendem à exigência de serem bilíngues, e o quadro é composto por professores surdos e ouvintes, sendo, ainda, na sua maioria ouvintes.

2 ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E SEU COMPROMISSO SOCIAL COM AS MINORIAS

O propósito central desta seção é situar a teoria da análise crítica do discurso, além de conceituar e trazer um breve histórico sobre seu surgimento. Pretendemos também apresentar a ASCD (Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso) como corrente da ACD que nos servirá de base para o desenvolvimento e a análise deste trabalho, e, por consequência, trazer os estudos das identidades e dos sujeitos que residem na SMS (Sociologia para a Mudança Social), além dos conceitos da LSF (Linguística Sistêmico-Funcional), campos com fortes interfaces com a ASCD.

2.1 ACD e seus diálogos teóricos

Inscrevendo-se no campo de estudos da linguagem pensada enquanto realidade histórica, política e social, a Análise Crítica do Discurso, doravante ACD, passou a ser desenvolvida no final dos anos de 1980. Surgiu com um grupo de estudiosos, a partir de diferentes formas de abordagem para a ACD, identificando o discurso como uma relação de poder e domínio na sociedade.

A expressão “análise crítica do discurso” apareceu pela primeira vez com Norman Fairclough, linguista britânico, e se consolidou como disciplina na década de 1990, após um simpósio realizado em Amsterdã, com estudos voltados para os problemas sociais, contando com a participação de nomes que se consolidariam como grandes precursores da Análise Crítica do Discurso, como: Fairclough, van Dijk, Wodak, Kress, van Leeuwen. As relações entre linguagem e sociedade são demasiadamente complexas, por isso se faz necessário lançar mão de uma investigação interdisciplinar, e, além de ter um bom conhecimento de áreas como linguística e semiótica, o analista deve estar provido de conceitos como os de poder, ideologia e história, pois eles ocupam lugar central nas investigações, como nos explica uma das presentes no simpósio (WODAK, 2003).

Para o desenvolvimento do trabalho, no que diz respeito às particularidades linguísticas/discursivas e sociais, lançamos mão dos estudos de Fairclough (2003; 2016), van Dijk (2003), Wodak (2003), Resende (2009), Resende e Vieira (2016), Pedro (1997). E, no que

concerne, por sua vez, aos aspectos da Linguística Sistêmico-Funcional, doravante LSF, fundamentamo-nos nos estudos de Almeida (2010) e Vian Jr (2010).

As abordagens, na ACD, se apresentam diferentes, pois cada estudioso mencionado tem seu enfoque em determinadas áreas, sejam elas do discurso ou da sociedade, como as tríades discurso, sociedade e cognição; atores sociais, semiose e aspecto sócio-histórico. Ou seja, a ACD é definida como heterogênea necessariamente pela presença dessas múltiplas versões, porém, conforme Resende (2009), apesar dessa diversidade de enfoques, as propostas teóricas e metodológicas da ACD possuem características em comum que lhes permitem enquadrar a todos como Análise Crítica do Discurso e, ao mesmo tempo, sendo coerente, haja vista que, “Apesar de sua instabilidade e de sua heterogeneidade, é de se esperar que haja elementos norteadores comuns, capazes de manter agregadas as diferentes abordagens de ADC³” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 22).

A característica comum mais latente entre os enfoques citados é a transdisciplinaridade, pois se utiliza de conceitos e categorias das ciências sociais e de outras áreas do conhecimento para dar conta das análises discursivamente manifestas:

Além da abordagem interdisciplinar, as principais continuidades observadas entre as diferentes vertentes dos estudos críticos do discurso são seu posicionamento explícito, isto é, seu engajamento social, e a utilização de análises sistemáticas de textos com método de pesquisa (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 22).

Para Fairclough (2016, p. 287), “não há procedimento fixo para se fazer análise de discurso; as pessoas abordam-na de diferentes maneiras, de acordo com a natureza específica do seu projeto e conforme suas respectivas visões do discurso”, no entanto as análises precisam ter um caráter interdisciplinar, uma vez que envolvem o discurso como um momento da prática social, na medida em que “as pesquisas vinculadas à ADC assumem uma posição explícita em face de problemas sociais parcialmente discursivos, isto é, não simulam ‘imparcialidade científica’” (RESENDE, 2009, p. 12). Dessa maneira, a ACD pretende investigar as relações

³ A sigla ADC (Análise de Discurso Crítica), presente em Vieira e Resende (2016), trata-se da mesma análise (ACD) que estamos trabalhando em nossa pesquisa, há somente uma inversão dos termos que foram escolhidos pelas autoras e todos que fazem ADC na UnB e outros que estudaram nesta universidade. Esta escolha adotada pelo grupo de Brasília é justificada por uma questão de tradução, pois o termo em inglês é: Critical Analysis of Discourse. Adotamos, portanto, para a nossa pesquisa, a nomenclatura (Análise Crítica do Discurso - ACD), e trazemos o termo ADC somente em casos de citações diretas dessas autoras.

entre a linguagem e as outras práticas sociais desiguais naturalizadas e desconstruir hegemonias de grupos dominantes, gerando mudança social.

Em relação às teorias, as diferentes abordagens da ACD tomam conceitos e categorias de análise que partem da LSF (Linguística Sistemico-Funcional), da LT (Linguística Textual), da LF (Linguística Funcional), da Sociolinguística, da Sociologia, da Psicologia Social e da Pragmática.

Sendo a linguagem considerada parte constituinte da vida social, não podemos pensá-la de forma isolada, há, inclusive, uma relação dialética utilizada para estabelecer domínio e poder, pois a ACD em uma perspectiva teórica versa sobre a linguagem e a semiose; sendo assim, o discurso passou a ser entendido como um momento da prática social, uma vez que abriga elementos discursivos e não discursivos que integram a realidade social no lugar e no tempo; além disso, o discurso representa e constrói a realidade social, da mesma maneira que é representado e construído pela realidade, quer dizer, como prática que muda o mundo e o sujeito, visto que cada prática, seja ela econômica, política ou cultural, contém um elemento semiótico (FAIRCLOUGH, 2003). Ainda para esse autor, a ACD é a análise das relações dialéticas entre a semiose/linguagem e outros elementos das práticas sociais, como a atividade produtiva, os meios de produção, as identidades sociais, os valores culturais, etc.

Nesse sentido, a Análise Crítica do Discurso concentra-se nos grupos sociais marginalizados (minorias), isto é, grupos oprimidos por questões de raça, sexo, pobreza, etc., e nos problemas sociais naturalizados por meio do discurso através da linguagem. O entendimento de que os surdos fazem parte de uma minoria linguística foi o que nos levou a escolher a ACD como a teoria basilar do nosso trabalho.

As pesquisas em Análise Crítica do Discurso tencionam analisar de forma crítica as relações de dominação por meio da linguagem, pois esta é capaz não apenas de reproduzir acontecimentos, mas de criar acontecimentos, visto que o discurso, através da linguagem, pode mudar a realidade social. Observamos, nesse sentido, que essas pesquisas apresentam uma relação de linguagem e poder.

O objetivo central da Análise Crítica do Discurso, de acordo com Pedro (1997), é revelar o papel do discurso na produção e reprodução da dominação e investigar quais estruturas e estratégias são utilizadas nesses modos de produção, levando em consideração seu contexto de produção, o discurso como prática social, as relações de poder, domínio e controle e, ainda, como essas relações são mantidas através do discurso. Para van Dijk (2003, p. 144):

A ACD é sim uma perspectiva, crítica, sobre a realização do saber: é por assim dizer, uma análise do discurso efetuado - com uma atitude. Se concentra nos problemas sociais, e em especial no papel do discurso na produção do abuso de poder ou da dominação. Sempre que for possível, se ocupará destas questões desde uma perspectiva que seja coerente com os melhores interesses dos grupos dominados. Leva seriamente em consideração as experiências e as opiniões dos membros do mencionado grupo, e apoia sua luta contra a desigualdade. Quer dizer, a investigação realizada mediante a ACD combina o que talvez, pomposamente, costuma chamar-se - solidariedade com o oprimido - com uma atitude de oposição e dissidência contra quem abusa dos textos e declarações com o fim de estabelecer, confirmar ou legitimar seu abuso de poder (Tradução nossa).

A partir dessa compreensão e da de que os surdos pertencem a um grupo de minorias, sendo esta uma minoria linguística, o uso da ACD é crucial para o posicionamento crítico no tocante aos problemas sociais e no amparo aos surdos diante das suas lutas contra a desproporção de tratamentos e direitos na sociedade, tratando o oprimido de forma humana, ou, nas palavras de van Dijk (2003), sendo solidário com o oprimido.

Como a ACD se compromete com as constantes mudanças na sociedade, o termo *crítica*, segundo Resende e Vieira (2016), é justificado pelo seu comprometimento que oferta suporte científico, situado nas ciências sociais críticas, a fim de compreender os problemas da sociedade que tenham relação com o poder e a dominação, ou seja, o estudo da relação entre o social e o político, bem como buscar entender como o discurso opera ideologicamente e como as identidades individuais e coletivas se dão nos aspectos linguísticos e semióticos.

Em Wodak (2003), podemos encontrar a noção de crítica como o resultado de um certo distanciamento a respeito dos dados e a adoção explícita de uma postura política e autocrítica em relação ao que se investiga. O papel desempenhado pela teoria crítica consiste em contribuir com a luta a favor da emancipação, logo não trata apenas de explicar ou descrever, mas de desvelar os discursos por meio das ideologias.

As categorias analíticas da Análise Crítica do Discurso devem ser buscadas em todas as análises discursivas textualmente orientadas – ADTO –, pois compreendem o texto como uma ferramenta importante da análise, portanto se faz necessário comprovar as marcas lexicais observadas nos discursos analisados; assim, o grupo de pesquisa Estudos do Texto e Discurso (GETED), do qual faço parte, influenciado pelos estudos de Norman Fairclough, tem preferência em trabalhar com a Linguística Sistêmico-Funcional. Com a ADTO, Fairclough

(2016) não sugere reduzir a análise discursiva à análise linguística ou textual, mas incluí-la no âmbito concreto do discurso. Para isso, Fairclough cria um quadro com o objetivo de agrupar abordagens de instâncias discursivas, sociais e políticas, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento dos estudos da mudança social propostos por ele. Isso porque

A vantagem de uma análise de discurso textualmente orientada é oferecer subsídios para uma análise social fundamentada em dados linguísticos que sustentem a crítica explanatória. Por meio de análises discursivas críticas, é possível identificar conexões entre escolhas linguísticas de atores sociais ou grupos e os contextos sociais mais amplos nos quais os textos analisados são formulados. Assim, é gerado conhecimento acerca da interiorização de discursos na construção de identidades e na constituição de relações sociais, acerca da utilização de estruturas linguísticas com propósitos políticos, acerca da distribuição desigual do acesso a elementos discursivos, acerca da relação entre os momentos discursivos e não discursivos de práticas sociais específicas (RESENDE, 2009, p. 47).

Com efeito, a ACD investiga como discursos de desigualdades de poder e injustiças sociais se naturalizam nas práticas sociais por meio da linguagem e como se realizam em construções discursivas concretas, e isso a partir de uma análise de discurso textualmente orientada, ou seja, por meio de uma análise de elementos linguísticos presentes no texto, este sendo entendido como unidade mínima de análise (RESENDE, 2009).

Para Vieira e Resende (2016), o suporte para as análises críticas discursivas é o texto em qualquer modalidade ou forma (orais, sonoros, escritos, visuais, entrevistas, reportagens, publicidades, narrativas de vida, filmes), as quais se relacionam com poder. Esse suporte, por seu turno, é resultado de produções sociais e de continuidades dessa mesma sociedade.

Embora as autoras não contemplem a modalidade pela qual os surdos se comunicam, quando elas se referem ao texto na forma visual, certamente podemos nos remeter a essa comunicação viso-espacial, a qual também é base para as análises críticas discursivas, assim como trazemos em nossas pesquisas desenvolvidas no GETED.

O texto apresenta traços ideológicos e culturais ligados a diversas práticas discursivas, a contextos e a interações sociais. A linguagem, nesse sentido, é recurso que serve como interação, relação, representação e identificação dos outros e de si nas práticas sociais, e é por isso que o texto nos oferta dados para melhor entendimento das práticas investigadas em funcionamento, visto que, “Ao fazermos uso da linguagem em nossas vidas cotidianas,

recorremos a maneiras particulares de *representar*, de *agir* e de *interagir* e de *identificar* o mundo e a nós mesmos/as” (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 18, grifo das autoras).

Segundo Vieira e Resende (2016), a linguagem tem efeitos nas práticas e nos eventos sociais, tendo em vista que a ACD a concebe como um veículo de poder e que mantém relações com o social, o biológico, etc., internalizando traços deles.

A linguagem é um instrumento pelo qual se pode estabelecer relações de poder e, através delas, estabelecer as desigualdades sociais, por isso o analista do discurso se preocupa em observar como ocorre esse tipo de dominação: “[...] a linguagem é um meio de dominação e de força social, servindo para legitimar as relações de poder estabelecidas institucionalmente” (PEDROSA, 2008, p. 117).

Sobre essa perspectiva em relação ao texto, Fairclough (2016, p. 112) sustenta que:

Os textos apresentam resultados variáveis de natureza extradiscursiva, como também discursiva. Alguns textos conduzem a guerras ou à destruição de armas nucleares; outros levam pessoas a perder o emprego ou a obtê-lo; outros ainda modificam as atitudes, as crenças ou as práticas das pessoas.

Dessa maneira, entendemos que o texto é a representação discursiva dos eventos sociais e que, através dele, podemos observar o sentido social, histórico e cultural de determinada construção discursiva.

O discurso se materializa na constituição de um determinado assunto. Segundo Fairclough (2016), o discurso em diferentes domínios ou instituições pode ser compreendido como uma prática política e ideológica e ser envolvido de diversas maneiras. Prática política porque o discurso pode transformar as relações de poder em uma prática ideológica, uma vez que, além de transformar, naturaliza essas relações, logo, com base em Fairclough (2016), Pedrosa expõe que

A relação entre discurso e estrutura social tem natureza dialética, resultando do contraponto entre determinação do discurso e sua construção social. No primeiro caso, o discurso é reflexo de uma realidade mais profunda, no segundo, ele é representado, de forma idealizada, como fonte social (2008, p. 120).

Esse conceito de discurso, conforme afirmam Vieira e Resende (2016), está situado em estudos de funcionamento da linguagem, por isso está agregado aos estudos da linguagem, ao passo que se relaciona aos avanços dos estudos da área de ciências sociais.

As análises críticas do discurso sugerem que cada grupo social tem a sua cultura e, portanto, seu próprio discurso, e este, por sua vez, está ligado à ideologia. Os discursos podem variar de acordo com o lugar em que acontecem e de acordo com as práticas sociais, de modo que integramos vários lugares – escola, igreja, trabalho, etc. – assumindo, em face disso, vários comportamentos discursivos e fazendo emergir nossas várias identidades (CALDAS-COULTHARD, 2008). Além disso,

Há muitos tipos de ligação entre estrutura linguística e as práticas sociais – uma configura a outra. Sempre que interagimos, assumimos um ponto de vista ou perspectiva especial sobre o que quer que queiramos comunicar. Esta perspectiva sinaliza nossa visão de mundo e consequentemente nossas ideologias. Quando nos comunicamos, manipulamos as variáveis sociolinguísticas a fim de demonstrar nossas identidades. Portanto, quando interagimos, expressamos e reduzimos a estrutura social. Podemos, por exemplo, chamar pessoas de “rebeldes” ou terroristas”, “protestantes” ou “desordeiros”, “religiosos” ou “fanáticos”, “pivetes” ou “crianças desamparadas”. O ato de se usar a língua envolve escolhas do que se falar (e até do que não se falar) e estas escolhas nunca são neutras, já que estão relacionadas às nossas identidades sociais e aos vários grupos culturais, étnicos, religiosos aos quais nos associamos, assim como ao nosso enquadramento nas ideologias específicas (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 30).

Por conseguinte, quando interagimos, revelamos, por meio do discurso, a qual ou quais grupos pertencemos, bem como nossas identidades, nossas ideologias, pois, quando relacionamos o discurso ao social, as escolhas lexicais podem ser justificadas, ou seja, fazem refletir o nosso posicionamento ideológico e cultural, quer dizer que os surdos, ao se posicionarem sobre escola especial, inclusão e bilinguismo, trazem em seus discursos suas ideologias, sua visão de mundo que adquiriram no contato com a sociedade.

Revisando a literatura relacionada aos estudos de Fairclough, podemos compreender como a ACD nos fornece meios para compreender e identificar as ideologias presentes nos discursos. Fairclough (2016) entende que as ideologias são significações/construções da realidade, elas contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação. Sendo assim, podemos articular essa ideia com o aspecto dialógico, isto é,

compreendemos que a ideologia tem o poder de transformar as práticas sociais e vice-versa. Acrescente-se a isso que,

Como ciência crítica, a ACD preocupa-se com efeitos ideológicos que (sentidos de) textos possam ter sobre relações sociais, ações e interações, conhecimentos, crenças, atitudes, valores, identidades. Isto é, sentidos a serviço de projetos particulares de dominação e exploração, que sustentam a distribuição desigual de poder (VIEIRA; RESENDE, 2016, p. 25).

A ideologia representa, assim, aspectos de conservação das relações de desigualdade de poder que circulam de formas simbólicas de diversos tipos na vida social (WODAK, 2003).

Conceituando as Ideologias dentro da estrutura dos estudos de van Dijk (1997), entendemos que as ideologias se articulam no nível do significado do discurso, dentro do âmbito multidisciplinar. Assim, explica as funções ideológicas, que são sociais e cognitivas, em relação às condições sociocognitivas e às consequências do discurso, ou seja, a primeira função da ideologia é reger comportamentos de grupos e a segunda é orientar as práticas sociais. Portanto, para o autor, as ideologias controlam o significado do discurso, pois elas têm a função cognitiva de organizar as práticas sociais do grupo e suas produções orais e escritas. Ademais,

As ideologias são modelos conceituais básicos de cognição social, compartilhadas por membros de grupos sociais, constituídos por seleções relevantes de valores socioculturais e organizados segundo um esquema ideológico representativo da autodefinição de um grupo. Para além da função social que desempenham ao defender os interesses dos grupos, as ideologias têm a função cognitiva de organizar as representações sociais (atitudes, conhecimentos) do grupo, orientando assim, indiretamente, as práticas sociais relativas ao grupo e, conseqüentemente, também as produções orais e escritas dos seus membros (VAN DIJK, 1997, p. 111-112).

O contexto discursivo e suas ideologias são aspectos fundamentais para a ACD. Escolhemos trabalhar com essa teoria, pois acreditamos que é a mais apropriada para melhor compreender as marcas discursivas presentes em nosso *corpus*, o qual possui um caráter interdisciplinar devido à sua ligação com áreas como Sociologia, Antropologia, Psicologia, Estudos Culturais, etc., trabalhando, assim, com a linguagem, a crítica social, e levando em consideração o momento e o contexto histórico. Além disso, objetiva estudar os grupos de poder e os grupos marginalizados e evidenciar as injustiças sociais: “[...] em outras palavras, a ACD

se propõe a investigar de forma crítica a desigualdade social como é expressa, marcada, constituída, legitimada, etc., pelos usos da linguagem (quer dizer, no discurso)” (WODAK, 2003, p. 19, tradução nossa). Isto é, a ACD preza pelo estudo da linguagem em contextos que envolvem o poder e as desigualdades estabelecidas por essa relação (linguagem e poder).

Considerando as várias correntes que se desenvolveram dentro da ACD, nos filiamos à Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), corrente concebida no Brasil e defendida por Pedrosa e seu grupo de estudo.

2.2 Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD)

A ASCD é uma abordagem que surgiu no Brasil, no Rio Grande do Norte, em 2011, através do grupo de pesquisa Estudos do Texto e Discurso (GETED), tendo Cleide Emília Faye Pedrosa como principal propulsora da corrente.

Segundo assegura Damaceno (2013, p. 84), “a ASCD é uma proposta que se anuncia com o objetivo de (re)discutir algumas questões primordiais para ACD, como Sujeito e identidades, tipos de mudanças sociais e culturais, tipos de poder, entre outros”. A ASCD, com efeito, firma-se como uma vertente de crítica discursiva e com caráter transdisciplinar.

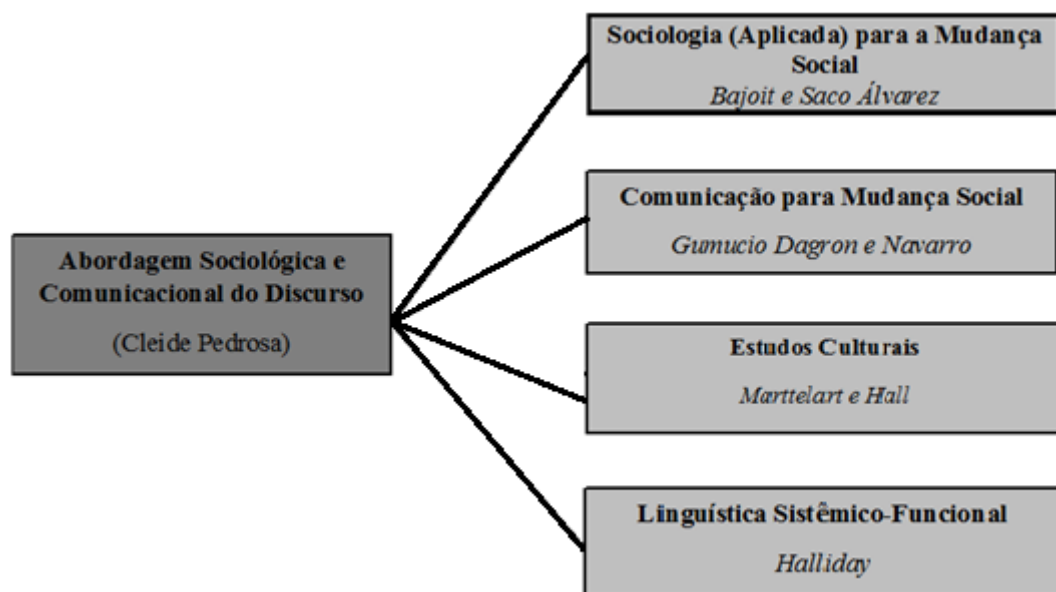
Segundo Pedrosa (2012a), a ASCD segue o princípio transdisciplinar da Análise Crítica do Discurso (ACD), dialoga com e se fundamenta em áreas da Linguística, como a Linguística Sistêmico-Funcional e a Linguística Textual, e da Gramática Visual, dialogando fortemente com a Sociologia Aplicada à Mudança Social, com a Comunicação para a Mudança Social e com os Estudos Culturais. Dessa forma, atende a uma investigação mais ampla e plural no que diz respeito à força do discurso como fonte de mudanças, conforme afirma Pedrosa (2012b, p. 4):

A abordagem tem como foco a mudança social e cultural, mas não se confunde com as contribuições da corrente social de Fairclough, adotada por nós em muitos de nossos trabalhos desde que cursamos o doutorado (2005). O cruzamento que faremos com conceitos também advindos dessa corrente de Fairclough, ou mesmo de outras tantas, faz parte do contexto geral da ACD, e não exclusividade da(s) corrente(s), e quando isso ocorrer, apontaremos tal apropriação, pois o diálogo sempre deve ser possível (...). Consideramos, portanto, que acompanhar as mudanças sociais e culturais não é exclusividade da ACD, ou da Sociologia, ou da Comunicação, ou de qualquer outra área de

conhecimento; faz parte do posicionamento de diversas áreas e dos diálogos entre elas na atualidade.

Conforme afirma Pedrosa (2016), a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) recebe esse nome por seu nascedouro a partir de leituras em Sociologia para a Mudança Social (SMS) e, principalmente, em Comunicação para a Mudança Social (CMS), além de estudos sobre a Sociologia Aplicada à Mudança Social (SAMS). A ASCD preocupa-se em intensificar pesquisas relacionadas ao poder ou ao abuso de poder, além de “aprofundar os estudos quanto: às mudanças sociais e culturais; aos tipos de poder; aos sujeitos e à constituição de suas identidades; à contribuição das orientações da socioanálise para o estudo das ‘narrativas do eu’” (PEDROSA, 2016, p. 73-74). A Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso dialoga com esses campos, conforme ilustramos com a figura abaixo.

Figura 1. Estratégias de pesquisa e vínculos teóricos da ASCD.



Fonte: Figura reconstruída pela autora com base em Cunha (2014, p. 24) e Bessa (2016, p. 130).

Bessa (2016), baseado em Pedrosa (2013), afirma o interesse da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD) por práticas de relações sociais e condutas de atores sociais, investigando os processos de mudanças culturais e sociais. Procura-se, assim,

(re)discutir questões como sujeitos, mudanças, tipos de poder, identidades, tendo esse último aspecto um lugar de relevo para o deslanchar dessa abordagem.

A ACD mostra um sujeito que, apesar de ser moldado ideologicamente através do discurso, age também como transformador das práticas sociais que o levam a questionar as estruturas de poder, ora é conformado, ora é resistente às formações discursivas, estabelecendo dessa forma uma relação dialética. Mesmo assumindo essa noção do sujeito defendida pela ACD, a ASCD nasce da reflexão sobre os tipos de identidades e suas formas fragmentadas, haja vista que a proposta desse sujeito transformador se torna flexível, ao passo que não se pode garantir que todo sujeito, embora possa transformar, consiga se desvencilhar das tensões que o constituem como tal. Pedrosa (2016, p. 83) ainda afirma que:

Assim, a ASCD (PEDROSA, 2011; 2012a – d), referendada na Sociologia para a Mudança Social (BAJOIT, 2012, 2008, 2006), assume que o sujeito se constitui diferentemente (nem assujeitado, nem transformador como categorias fechadas), em múltiplas classificações, a depender das situações e das circunstâncias que lhes causam tensões existenciais. Portanto, podemos ter distintos tipos de sujeito, ligados, obviamente, às suas identidades fragmentadas.

Apesar desse rompimento, conforme as palavras de Pedrosa (2016), não se pretende substituir ou apagar as demais correntes, mas propor diálogos e interfaces. Dessa maneira, os estudos em Bajoit (2008) foram cruciais para a consolidação da abordagem, uma vez que foi neles que se possibilitou verificar que a característica transformadora do sujeito não era tão rígida como na ACD de Fairclough. Para Bajoit (2008), o indivíduo constrói sua identidade por meio de um esforço contínuo de reconstrução da sua identidade pessoal, e é assim que ele procura alcançar três objetivos: o primeiro diz respeito ao sentimento de realização pessoal; o segundo é o sentimento de reconhecimento social, e o terceiro é o sentimento de consonância existencial. Entretanto, esses objetivos nunca são completados nem definitivamente alcançados. Se o indivíduo não os alcança, gera-se uma frustração, o que Bajoit chama de tensão existencial; e, pela capacidade que o indivíduo tem de gerir essas tensões, o que o autor nomeia de “gestão relacional de si”, ele – o indivíduo – se constitui como sujeito.

A ASCD, portanto, está inserida na ACD, como já indicamos, porém, buscando estender os aspectos relacionados à mudança social, pois tem como pontos basilares diálogo com a CMS e a SMS, sendo dessa forma possível verificar as mudanças socioculturais na modernidade

tardia. Além de partir desses posicionamentos teóricos da área social, a ASCD também se compromete em fazer ADTO com base na LSF (Linguística Sistêmico-Funcional). Veremos, por exemplo, mais adiante, alguns aspectos definidores da LSF, visto que utilizaremos o sistema da avaliatividade em nossas análises.

Como já anunciamos, devido ao caráter transdisciplinar da ASCD, ela também se relaciona com a teoria da Comunicação para a Mudança Social, tendo em vista que a CMS visa à comunicação democrática e possibilita ao sujeito transformar a situação por meio de um diálogo constituído pela igualdade entre os participantes a favor da mudança. Porém, para fins deste trabalho, não nos estenderemos sobre a CMS, visto que suas categorias de análise não farão parte da proposta da nossa pesquisa.

2.2.1 A ASCD e os estudos das identidades: A Sociologia para a Mudança Social

No que tange aos estudos das identidades, a base será dos estudos culturais e da SMS, basicamente dos conceitos de Bajoit (2006), Bauman (2005), Hall (2014; 2015) e Silva (2014), a fim de esclarecermos e definirmos as mudanças ocorridas também nas identidades na modernidade tardia.

Frequentemente, somos tomados por inquietudes acerca das identidades que emergem em múltiplas situações das nossas vidas, e então assumimos várias identidades à medida que nos deslocamos de lugar e contexto social, pois elas são heterogêneas e rapidamente mutáveis. Segundo Bauman (2005, p. 59-60), “Uma identidade coesa, firmemente fixada e solidamente construída seria um fardo, uma repressão, uma limitação da liberdade de escolha”.

As identidades para Hall (2015) podem ser explicadas a partir de três concepções bastante diferentes, que são: a identidade do sujeito do Iluminismo, a do sujeito sociológico e a do sujeito pós-moderno, definindo a primeira como sendo a de um indivíduo centrado, unificado e contínuo, ou seja, o indivíduo permanecia igual ao longo da vida, sendo uma concepção individualista tanto do sujeito quanto da identidade; a segunda é uma noção de que o sujeito é formado mediante as relações com o outro e que assim pode mediar valores e sentidos, é uma relação entre sujeito e sociedade na qual a identidade se forma por meio dessa interação; já a terceira concepção de identidade apresentada por Hall diz respeito ao sujeito que

não possui uma identidade fixa, essencial ou permanente, ao contrário, o sujeito é capaz de assumir diferentes identidades em diferentes contextos.

As identidades, assim, são fragmentadas, inconstantes e inacabadas, logo se configuram numa relação dialética entre indivíduo e sociedade, isto é, elas se modificam de acordo com o sujeito, o tempo e o espaço, portanto se faz necessário que as compreendamos como uma estrutura que não é homogênea e nem transcendental.

Silva afirma que a identidade e a diferença não são “elementos” naturais, mas que precisam ser produzidas, portanto elas são social e culturalmente fabricadas. Além disso, estão estreitamente pautadas nas relações de poder:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que a sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas (SILVA, 2014, p. 81).

As identidades são construídas por meio da relação com o outro, a alteridade, onde se constroem pelas diferenças e vivências sociais. Se partirmos desse raciocínio, podemos compreender que a identidade surda não poderia ser constituída de modo diferente desse. A diferença mais sobressaltada entre o surdo e o ouvinte é a língua, e é mediante essa dimensão linguística que a identidade é estabelecida, ou seja, tal processo está diretamente articulado ao contexto.

A identidade e a diferença são criadas por meio de atos de linguagem, ou seja, se forem consideradas de forma isolada, não fazem sentido. A própria linguagem é um sistema de diferenças, bem como as identidades culturais, tendo em vista que ambas não são estruturas estáticas, assim como reitera Silva:

Essa característica da linguagem tem consequências importantes para a questão da diferença e da identidade culturais. Na medida em que são definidas, em parte, por meio da linguagem, a identidade e a diferença não podem deixar de ser marcadas, também, pela indeterminação e pela instabilidade (2014, p. 80).

Todos nós, seres humanos, somos diferentes em variados aspectos, seja no quesito raça, gênero, culturas, identidades, vivências, etc. Segundo Reis (2013), “[...] a diferença é uma marca identitária do surdo, que não se vê como deficiente, mas como diferente e por isso há a necessidade de marcar posição, reafirmando-a, uma vez que o multiculturalismo já abrange este conceito”, logo, para a autora, busca-se conhecer a construção do indivíduo surdo, para que ele seja aceito na sociedade, e isso por meio do reconhecimento de sua identidade. A corrente de pensamento que defende o multiculturalismo prega o respeito ao direito à preservação de práticas culturais por pessoas que têm diferenças étnicas, linguísticas, religiosas, culturais, sexuais e de aptidões individuais e criticam a estigmatização e a inferiorização de determinados grupos sociais. De acordo com Kelman (2015), o multiculturalismo também pode ser definido como garantia de igualdade de direitos humanos às pessoas com diferentes origens, crenças, etnias, gêneros; uma convivência pacífica entre os membros pertencentes a grupos minoritários e os grupos majoritários de uma comunidade social, sem qualquer discriminação.

Para Silva (2014), nesse âmbito do multiculturalismo, o papel da diversidade tem recebido destaque, porém de modo que a identidade e a diferença são naturalizadas. Dessa forma, essa situação pode ser considerada problemática, pois é mediante a diferença que se constitui a identidade e é por meio dela que aspectos podem ser valorizados ou marginalizados, causando segregação, ou nas palavras do mesmo estudioso: “Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas” (SILVA, 2014, p. 73). Ainda de acordo com ele, identidade e diferença são indissociáveis:

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência a tomar aquilo que somos como sendo a norma pela qual descrevemos ou avaliamos aquilo que não somos (SILVA, 2014, p. 75-76).

Para alguns ouvintes, os surdos são aculturados, e, portanto, necessitados de um tratamento clínico a fim de se enquadrarem nos padrões, pois são considerados deficientes e por isso incapazes de conviver socialmente. Já para os surdos, o que os difere dos ouvintes é o uso da língua de sinais e o pertencimento à cultura surda, o que os ajuda a determinar suas identidades surdas (NOVAES, 2010).

Na modernidade tardia⁴, os grupos de identidades marginalizadas, no processo de construção identitária, vêm sofrendo alguns conflitos por parte dos setores dominantes, assim os grupos oprimidos – as “minorias” – buscam seus direitos de cidadania de maneira autônoma.

Pretendemos trabalhar em nossa pesquisa as identidades a partir da SMS através do sociólogo Bajoit, pois ele declara que a concepção de indivíduo é entendida como um ser dotado de identidade pessoal singular, e essa identidade é uma construção e reconstrução de si por meio de um esforço contínuo.

Primeiramente, Bajoit (2006) conceitua o indivíduo como um ser da espécie humana dotado de identidade pessoal individual; em segundo lugar, ele define a identidade como o resultado dessa construção identitária que é antes de mais nada um esforço contínuo e repetitivo de (re)construção de si.

A identidade antes de tudo é uma incessante construção que o indivíduo faz de si, e, além de ele buscar atender às suas próprias expectativas, busca também determinar especificidades de identificação com o outro para, com isso, obter reconhecimento do grupo ao qual pertence. Ademais, as identidades são definidas através das práticas sociais e pelas relações simbólicas e de poder, e é nessas relações que o sujeito emerge. No contexto da Linguística, as identidades emergem a partir dos discursos dos sujeitos. Silva (2014, p. 96-97) afirma que

A identidade não é uma essência; não é um dado ou um fato – seja da natureza, seja da cultura. A identidade não é fixa, estável, coerente, unificada, permanente. A identidade tampouco é homogênea, definitiva, acabada, idêntica, transcendental. Por outro lado, podemos dizer que a identidade é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo. A identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada. A identidade está ligada a estruturas discursivas e narrativas. A identidade está ligada a sistemas de representação. A identidade tem estreitas conexões com relações de poder.

Portanto, as identidades se constroem mediante componentes geográficos, históricos, políticos e institucionais, além das relações de poder. Por isso, as identidades não são fixas e

⁴ O termo surge com Giddens para designar a pós-modernidade como uma ruptura com a tradição, configurando mudança econômica, cultural e social. O termo pós-modernidade é bastante abrangente, por isso alguns autores tiveram a preferência de chamá-lo de outra forma, a fim de delimitar em um aspecto, mas específico. Bauman a chama de modernidade líquida, Beck a nomeou de modernidade reflexiva e Lyotard a chama de pós-modernidade, termo também usado por Hall. Sobre o significado de modernidade tardia (SANTOS, 2012, p. 74) expõe que “[...] diz respeito às transformações econômicas, sociais e políticas em escala global que vem ocorrendo nas últimas três décadas”.

nem homogêneas, graças ao caráter de constante construção e de processo permanente de mudança, logo não podemos considerar que essas relações que a definem sejam estáticas.

Na construção da identidade, há o reconhecimento ou o não reconhecimento do sujeito para com uma determinada estrutura social, que envolve espaço e contexto histórico. Ela se relaciona aos aspectos individuais, como a diferença está relacionada aos aspectos coletivos, ou seja, a diferença é o que distingue a identidade individual da coletiva, sendo que a identidade se constitui pela diferença daquilo que ela não é. Consequentemente, identidade e diferença são inseparáveis, e as identidades são marcadas pela diferença (WOODWARD, 2014).

Os acontecimentos históricos, sociais e políticos contribuem constantemente para a (re)construção e a desconstrução das identidades, isso quer dizer que as identidades são construídas por meio das vivências com o outro, das manifestações de diferenças, conflitos, instabilidades, dúvidas em um dado contexto.

A partir disso, pretendemos pormenorizar as três esferas constitutivas da identidade, como fez Bajoit (2012), sendo que, para isso, valer-nos-emos de uma figura para definir melhor cada uma delas.

Figura 2. Esferas identitárias.



Fonte: Pedrosa (2013, p. 7) com base em Bajoit (2012).

Através dessa (re)construção identitária, o indivíduo tenta alcançar três objetivos:

- a) O sentimento de realização pessoal – é a conciliação entre a Identidade comprometida (o que o indivíduo é e os compromissos que assume consigo mesmo) e a Identidade desejada (os desejos de autorrealização).
- b) O sentimento de reconhecimento social – é a conciliação entre a Identidade atribuída (o que o indivíduo pensa, o que os outros esperam dele) e a Identidade comprometida (o que ele é e os compromissos que ele assume consigo mesmo).
- c) O sentimento de consonância existencial – é a conciliação entre a Identidade desejada (os desejos de autorrealização) e a Identidade atribuída (o que o indivíduo pensa, o que os outros esperam dele).

Esses objetivos nunca são alcançados de forma plena, por isso o indivíduo sente insatisfação, mal-estar e incompletude na consciência, aquilo que Bajoit (2006) chama de “*tensão existencial*” (grifo do autor), e faz surgir três tipos de sujeitos: o sujeito denegado, o sujeito dividido e o sujeito anômico.

Ainda conforme Bajoit (2006), chama-se de sujeito denegado aquele em que o indivíduo sofre de denegação de reconhecimento pelo fato de não conseguir conciliar suas identidades comprometida e atribuída. Acontece de modo que os outros não reconhecem o que ele é ou o reconhecem pelo que ele julga não ser. Essa denegação pode ser originada de diversas formas, como, por exemplo: quando o sujeito tem o seu direito à integridade física violado, sofre de maus-tratos, torturas, ou faz coisas que não faria caso não se sentisse obrigado a fazer, assim tem vergonha e perde a confiança em si mesmo. Outro fator que origina essa denegação é o fato de o indivíduo ter seu direito de igualdade negado, é discriminado nos seus direitos básicos, fazendo com que ele perca o respeito por si. Outra origem refere-se à sua marginalização diante dos outros pelo modo como desempenha seus papéis sociais e de realização de si, sendo banido da comunidade e perdendo a autoestima.

Chama-se de sujeito dividido quando o indivíduo não consegue conciliar suas identidades comprometida e desejada, sentindo a necessidade de ser reconhecido pelos outros e de reconhecer a si mesmo. O indivíduo não está de acordo com aquilo que ele foi, e o que ele se tornou não condiz com o que ele queria se tornar, por não saber o que queria, por não ter coragem ou por não ter ocasião. Surge nesse caso uma denegação de realização: “o indivíduo denega-se o direito de tornar-se ele próprio, de realizar as expectativas identitárias que traz consigo” (BAJOIT, 2006, p. 177), daí que esta denegação origina-se de diversas maneiras, como, por exemplo, por excesso de altruísmo, excesso de introversão, excesso de indecisão,

excesso de coerência, excesso de desconfiança, excesso de vulnerabilidade e excesso de culpabilidade, em todas essas origens o sujeito não reconhece que tenha o direito à autorrealização pessoal, ocasionando culpabilidade, nostalgia, vergonha, angústia, etc.

Chama-se de sujeito anômico aquele que não consegue conciliar as identidades atribuída e desejada, por isso sofre de denegação de consonância existencial. Essa denegação diz respeito a quando o indivíduo não consegue fazer com que a sociedade aceite suas expectativas e nem consegue aderir aos constrangimentos instituídos por ela, e, caso ele escolha aderir às normas sociais e negar suas expectativas, sofrerá de denegação de realização; e, se escolher o contrário, sofrerá de denegação de reconhecimento. Conforme mostra o quadro abaixo.

Quadro 2. Tipos de sujeitos.

Sujeito denegado	Sujeito dividido	Sujeito anômico
Sofre de uma denegação de reconhecimento social	Sofre de uma denegação de realização pessoal	Sofre de dissonância existencial

Fonte: Bajoit (2006, p. 175).

O autor fala a respeito da plenitude do alcance dos três objetivos, mas o fato de o sujeito não alcançar alguns poderá gerar uma tensão bem maior em algum aspecto da identidade individual, pois cada sujeito e suas tensões são resultado da não conciliação de identidades que fazem parte da esfera constitutiva dele.

A respeito das construções das identidades individuais e das tensões provocadas pela não conciliação entre uma identidade e outra, isso faz surgir nas tensões existenciais três tipos de sujeitos, segundo Bajoit (2006), a saber: 1 - O sujeito denegado que sofre uma denegação de reconhecimento social e não consegue conciliar a sua identidade comprometida com sua identidade atribuída; 2 - O sujeito dividido que sofre de uma denegação de realização pessoal e não consegue conciliar a identidade comprometida e a identidade desejada; 3 - O sujeito anômico que sofre uma denegação de consonância existencial por não conseguir conciliar a identidade atribuída e a identidade desejada.

Bajoit (2006) ainda aborda outros tipos de sujeitos que são gerados através do trabalho sobre as identidades. Para ele, o “trabalho do sujeito” é o mesmo que “trabalho de construção

identitária”. Desse trabalho do sujeito, surge a constituição de sua identidade pessoal. Quando o indivíduo trabalha para (re)construir sua identidade, ele tenta alcançar três fins: a realização pessoal, o reconhecimento social e a consonância existencial.

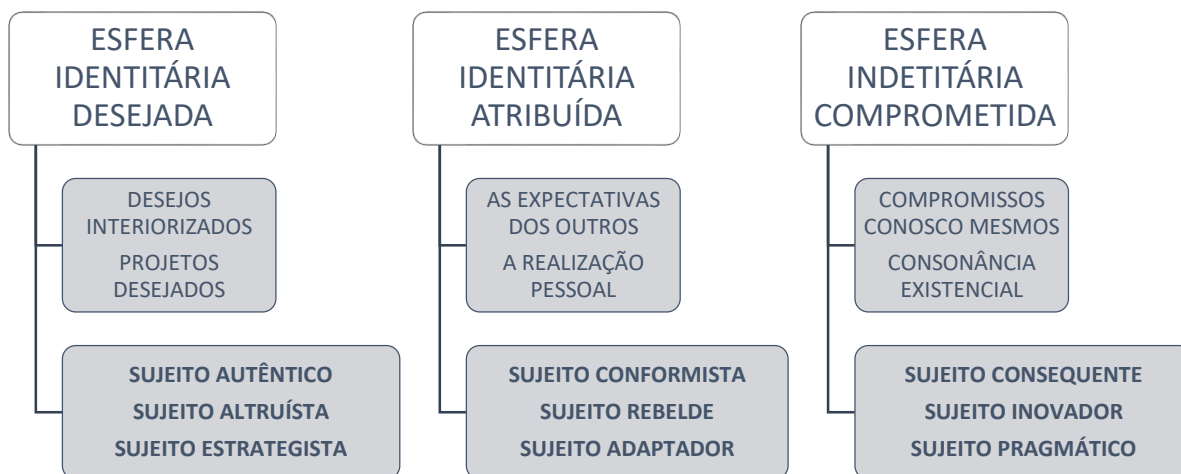
A capacidade de (re)construção identitária é constante, a busca pelo equilíbrio entre os três bens é infindável. Essa capacidade de o indivíduo atuar sobre si mesmo, com o objetivo de (re)constituir sua identidade pessoal, é chamada de sujeito (BAJOIT, 2008). Os sujeitos se movimentam dentro dessas esferas, a depender das respostas que deem às suas tensões.

Esses sujeitos são classificados da seguinte maneira: através do trabalho sobre a identidade atribuída, surge o sujeito conformista, que evita o desvio e se submete às regras das instituições e da sociedade, buscando o reconhecimento social; o sujeito adaptador, que tenta conciliar rebeldia e conformismo e reinterpreta as injunções institucionais para torná-las compatíveis às suas a fim de ter o reconhecimento social; e o sujeito rebelde, que rejeita as expectativas dos outros, pois acredita que essas expectativas não são legítimas, sendo uma espécie de desejo por prestígio social.

Os sujeitos do trabalho sobre a identidade desejada são: o sujeito altruísta – aquele que renuncia a seus projetos ainda não realizados para atender aos projetos imediatos, além de cumprir com o que os outros esperam dele; o sujeito estrategista – aquele que tenta conciliar os seus projetos e o que ele acredita que os outros esperam dele; e o sujeito autêntico – aquele que busca atender aos seus desejos e à realização pessoal, procurando viver em conformidade com seus projetos (BAJOIT, 2006).

Por fim, os sujeitos que emergem do trabalho sobre a identidade comprometida são: o sujeito consequente, aquele que assume as consequências das suas escolhas, mesmo que elas lhe tragam sofrimento; o sujeito pragmático, aquele que tenta associar as escolhas feitas anteriormente com as modificações ou adaptações, constituindo-se como o sujeito que modifica e se adapta às circunstâncias e oportunidades; e o sujeito inovador, aquele que é mais autocrítico e busca uma nova forma de lidar com suas tensões.

Figura 3. As construções identitárias dos Sujeitos.



Fonte: Damaceno (2013, p. 94).

Bajoit chama de “gestão relacional de si” ao trabalho incessante e à capacidade que o indivíduo tem de gerir as tensões existenciais causadas através da conciliação das três esferas constitutivas de sua identidade. É através de uma narrativa de si mesmo que o indivíduo procura a sua relação consigo e com os outros, a fim de se adaptar e de reduzir suas tensões.

Para Woodward, por seu turno, a identidade é relacional, tem relação com uma dimensão simbólica relativa a outras identidades e está vinculada a condições sociais e materiais. A identidade singulariza o indivíduo, mas também serve para estabelecer marcação simbólica da diferença (WOODWARD apud SILVA, 2014, p. 13-14).

Desse modo os surdos, em busca de suas identidades, lutam por políticas afirmativas, a fim de não serem classificados como inferiores aos ouvintes em diversas atividades executadas socialmente. Para tanto, tentam fazer parte de uma cultura que seja conhecida como parte do contexto das relações sociais, assim como fazer parte da cultura e da identidade surdas. A noção de “comunidades surdas”, aqui, diz respeito à necessidade de organização por parte dos surdos, de modo a terem “um espaço para reunirem e resistirem contra as práticas e desejam impor a cultura ouvinte aos sujeitos surdos, por meio de mecanismos clínicos, proibindo, por exemplo, o uso da Língua de Sinais” (NOVAES, 2010, p. 57).

Assim, por intermédio das lutas, os surdos reivindicam o direito a terem sua própria língua, exercerem sua cidadania, serem reconhecidos como um grupo que tem sua cultura, sua identidade e terem direito a aprender nos moldes dessa cultura, e não nos moldes de uma cultura ouvinte, elaborada para ouvintes e na qual o surdo precisaria adaptar-se, ou seja, na qual o surdo

tem de aprender a oralizar, estudar em escolas regulares que não têm o menor suporte para acolhê-lo e têm de viver longe de sua comunidade com seus pares. Os surdos resistem a esse enquadramento normativo, segundo Lopes (2011), e resistem à própria ordem dos discursos oficiais, reivindicando seu direito à representatividade:

Rompendo com as interpretações e os usos fundados em bases clínicas e em bases que declaram uma anormalidade, a surdez vista como presença de algo (e não a falta de algo), possibilita outras formas de significação e de representações de surdos. Tais representações podem colocar os surdos dentro de quadros e contextos sociais que acabam tomando, para si, traços identitários demarcados por diferenças culturais. Nesse caso, trata-se de traços que – diferentemente das representações médicas que demarcam a falta de audição – *frisam a surdez como a presença do olhar*. O olhar aqui não toma o sentido de visão ou de ação de olhar, mas de expressão do sentir-se surdo, ou seja, expressão de uma posição de sujeito que se vê e se narra dentro de uma experiência vivida em grupo particular (LOPES, 2011, p. 51-52).

Ainda como declara essa estudiosa, o estabelecimento das diferenças, marcadas pela surdez, entre ouvintes e surdos, possibilita a estes que encontrem semelhanças com seus pares dentro de sua comunidade, com suas significações e representações culturais próprias, portanto viver em sua comunidade proporciona ao surdo desenvolver o sentimento de pertencimento a grupos cujos sujeitos têm a surdez como condição determinante.

Nesse sentido, quando o indivíduo surdo reclama uma identidade, é justamente a tradução do desejo de garantir acesso aos bens sociais e poder ser partícipe na sociedade, tendo suas diferenças marcadas positivamente, ou seja, estabelecendo a marcação simbólica, e a valorização da diferença deve ser influenciada e fortalecida, como propõe Kelman (2015, p. 67):

A consciência da diferença fortalece a contra-hegemonia dentro da própria cultura dos surdos. É preciso valorizar o pensamento divergente, como fenômeno natural dentro de qualquer contexto social. Mas é preciso também saber lutar pelas lutas comuns e intrínsecas à comunidade, que são do interesse de todas as pessoas surdas: melhor educação, promovendo a aquisição da língua de sinais dentro do espaço escolar; mais oportunidades de trabalho; formas disseminadas de comunicação e acesso a bens culturais, com emprego de intérpretes, legendas, etc. Aí sim, teríamos uma sociedade inclusiva, respeitosa ao multiculturalismo de seus alunos.

Ao aceitar as diferenças linguísticas que há entre os sujeitos ouvintes e os sujeitos surdos, abrem-se possibilidades de estes serem reconhecidos politicamente como cidadãos, o que contribui com as lutas contra práticas hegemônicas. Sem dúvida, uma educação que respeite essas diferenças, promovendo um ambiente de aprendizado na sua língua natural e com presença de intérpretes, nos fará alcançar uma sociedade plural, porém igualitária.

2.3 A Linguística Sistêmico-Funcional e sua contribuição para a ACD

A Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) tem como um dos precursores Michael Halliday e foi desenvolvida mais fortemente na década de 1980. Para a LSF, a língua tem um caráter dinâmico e aberto, portanto é dialética, ou seja, sempre se relaciona ou se vincula ao uso e ao contexto, logo tem caráter social. E é justamente esse caráter social que justifica o seu uso nas análises linguísticas desenvolvidas na corrente dialético-relacional, de Fairclough (2016), e na Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, de Pedrosa (2012).

Como, para a LSF, a função da língua é mais importante que sua forma, Halliday propõe três metafunções que atendem às necessidades dos falantes ao utilizar a sua língua. As metafunções são classificadas como ideacional, interpessoal e textual e atuam de maneira simultânea nos textos, como bem explica Resende (2009, p. 35):

Em Linguística Sistêmica Funcional (LSF), entende-se que a função primordial da linguagem é a comunicação. Quando nos comunicamos por meio da linguagem, participamos de eventos discursivos, em que a interação social é medida por textos (escritos, orais, visuais, multimodais). Ao lado da sua macrofunção interpessoal, de estabelecimento de relações sociais, a linguagem também é utilizada para representar o mundo externo – objetos, eventos, práticas – e interno – crenças, valores, desejos. Esta é sua macrofunção experiencial ou ideacional. É sua função textual que diz respeito à organização da mensagem em texto, entendendo a gramática como mecanismo linguístico que opera ligações entre as seleções significativas derivadas das funções linguísticas, realizando-as em estruturas unificadas.

A metafunção ideacional se relaciona à ação social, à visão de mundo e tem a transitividade (processos verbais) como sistema de representação; a metafunção interpessoal relaciona-se aos participantes e suas inter-relações, e seu sistema de representação consiste na

avaliatividade; por fim, a metafunção textual tem relação com a estrutura do texto e compõe o sistema de representação tema e rema.

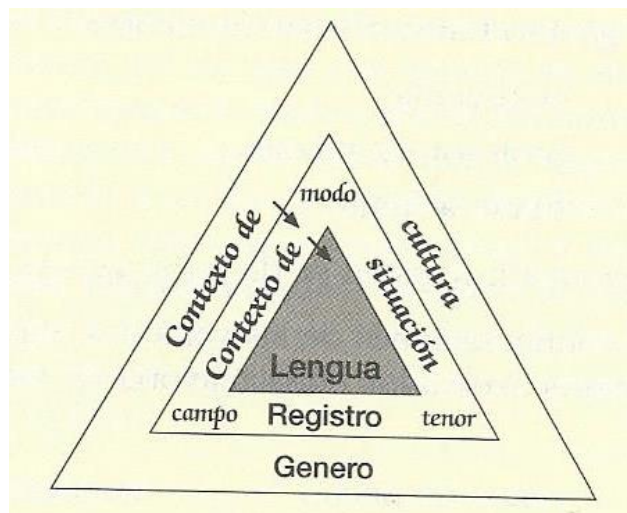
Para a relevância desta pesquisa, nos concentraremos apenas na metafunção interpessoal, uma vez que ela representa a característica que a linguagem tem de estabelecer a função que os interlocutores exercem durante uma interação social.

Acerca da avaliatividade, por sua vez, trazemos que

O sistema de avaliatividade, proposto por Martin e White (2005), caracteriza-se como um conjunto de significados interpessoais que se debruça sobre os mecanismos de avaliação veiculados pela linguagem, configurados em um sistema que oferece aos usuários possibilidades de utilizar itens avaliativos em suas interações cotidianas (MEIRA; CUNHA, 2014, p. 9).

A partir de uma lacuna existente na teoria de Halliday, seus seguidores, Martin e White, aprofundaram seus estudos e desenvolveram a teoria da avaliatividade, conforme a representação gráfica do registro da língua (realizações linguísticas), a seguir.

Figura 4. Relação entre gênero, registro e linguagem.



Fonte: Eggins (2002, p. 83).

O sistema de avaliatividade encontra-se dividido em três subsistemas, quais sejam: Atitude, Gradação e Engajamento. O subsistema Atitude divide-se em três categorias: afeto, julgamento e apreciação. O subsistema da gradação está dividido em duas categorias:

intensidade (força) e precisão (foco), e o subsistema de engajamento, por sua vez, em monoglossia e heteroglossia.

A seguir, apresentaremos os quadros dos subsistemas de Atitude e de Gradação, pois pretendemos utilizar os dois mencionados para as nossas análises.

Quadro 3. Subsistema Atitude.

ATITUDE		
AFETO	JULGAMENTO	APRECIACÃO
Recurso semântico com função de expressar emoções no discurso.	Recurso que representa a avaliação do comportamento humano na sociedade pelos falantes, avaliação esta que é emitida pelas instituições sociais.	Recurso utilizado para avaliar esteticamente objetos, coisas, mas nunca comportamento.

Elaboração: A autora baseada em Almeida (2010, p. 44-61).

Quadro 4. Subsistema Gradação.

GRADAÇÃO	
INTENSIDADE OU QUANTIDADE (Força)	PRECISÃO E PROTOTIPICIDADE (Foco)
Recurso para graduar qualidades e processos por meio da intensificação e graduar entidades concretas ou abstratas por meio da quantificação. Na intensificação, a gradação ocorre através da fusão, do isolamento e da repetição; na quantificação, a gradação ocorre através da quantidade, do volume e da extensão.	Recurso para graduar categorias semânticas prototípicas. Os diferentes graus de prototipicalidade experiencial apresentam-se por meio da acentuação e atenuação.

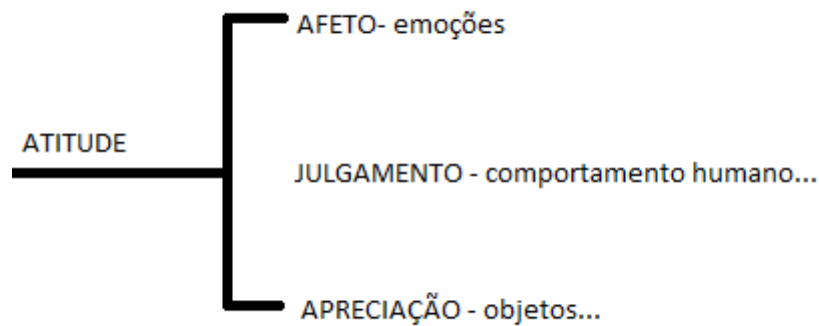
Elaboração: A autora baseada em Souza (2010, p. 191- 203).

Para sermos mais específicos, ater-nos-emos ao subsistema de Atitude, que é definido por Vian Jr. (2010) como um sistema da semântica discursiva, realizado léxico-gramaticalmente por meio de diferentes estruturas gramaticais.

A Atitude, subsistema apresentado acima, divide-se em Afeto, Julgamento e Apreciação, como fora visto. Ele “é responsável pela expressão linguística das avaliações

positivas e negativas, que abrange três regiões semânticas: a emoção, a ética e a estética” (ALMEIDA, 2010, p. 99).

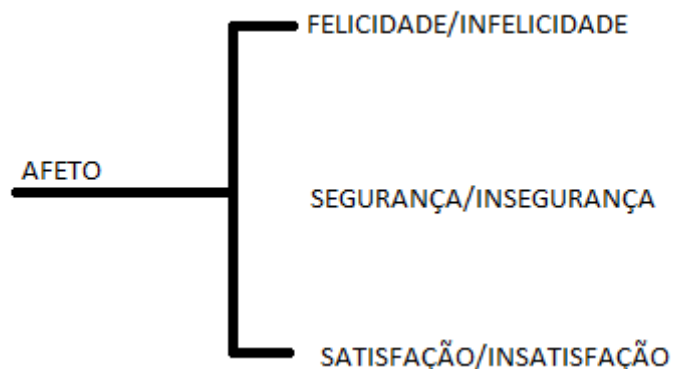
Figura 5. O subsistema da Atitude.



Fonte: Almeida (2010, p. 100).

Para Almeida (2010), o afeto é utilizado com a finalidade de exprimir, no discurso, as emoções, consistindo em uma avaliação baseada nos sentimentos dos interlocutores, sendo que tais sentimentos podem ser positivos ou negativos e podem ser expressados de maneira explícita ou implícita, como pode ser representado na imagem abaixo.

Figura 6. Tipos de afetos.

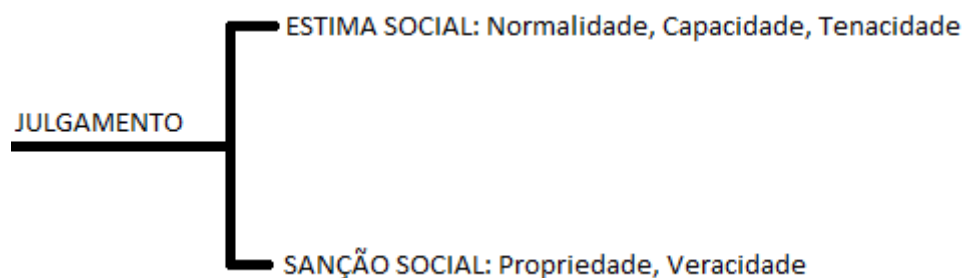


Fonte: Almeida (2010, p. 105).

O afeto correspondente à In/Felicidade está relacionado à tristeza, à felicidade, ao ódio, ao amor. Esses sentimentos estão ligados ao fenômeno de gostar ou de não gostar, correspondente à In/Segurança, que, por sua vez, está relacionado aos sentimentos de bem-estar social, como: ansiedade, temor, confiança, haja vista estar relacionado ao ambiente e às pessoas que nos cercam. Por fim, quando correspondente à In/Satisfação, relaciona-se às emoções ligadas aos objetivos realizados: tédio, desprazer, curiosidade, respeito. Lidam, portanto, com sentimentos de alcance e de frustração.

O subsistema julgamento é um recurso que representa as avaliações que o falante/autor faz sobre o comportamento, sobre a ética e sobre a moralidade estabelecida pelas diversas instituições, quais sejam, o Estado, a Igreja, a Escola, etc. Assim, quem rege as normas comportamentais da sociedade são as instituições. Ainda conforme Almeida (2010), o julgamento é dividido em dois tipos: estima social e sanção social, sendo que o primeiro diz respeito à vigilância da cultura oral, como a fofoca, os boatos, etc., e o segundo, por sua vez, diz respeito aos códigos, às leis, às regras, residindo na dicotomia entre o que é certo e o que é errado, entre o que é aceitável e o que é inaceitável. Para identificar os tipos de julgamento, algumas perguntas precisam ser feitas para categorizar essa atitude (Martin 2000 apud ALMEIDA, 2010), como, por exemplo:

Figura 7. Tipos de julgamento.



Fonte: Almeida (2010, p. 107).

- Estima social

- “Normalidade – O comportamento do indivíduo é pouco usual, especial, comum?”
- “Capacidade – O indivíduo é capaz, competente?”

- “Tenacidade – O indivíduo é confiável? Pode-se contar com ele/ela?”

- Sanção social

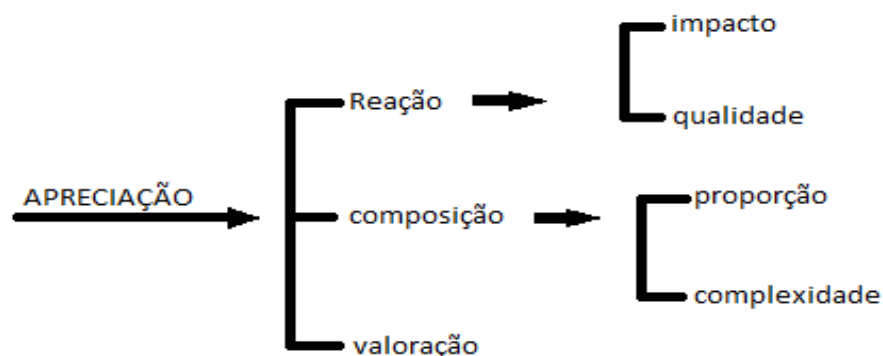
- “Veracidade – O indivíduo é honesto?”
- “Propriedade – O indivíduo é ético?” (ALMEIDA, 2010, p. 107).

Por fim, a atitude de apreciação é um recurso semântico que tem a função de avaliar coisas, objetos e fenômenos. De acordo com Almeida (2010), a apreciação abrange as reações dos falantes e as avaliações da realidade, ou seja, avalia os elementos do cotidiano, como os bens culturais e de serviços, além de fenômenos da natureza.

A apreciação divide-se em três tipos:

- Reação – diz respeito às reações provocadas nas pessoas. Pode ser: reação-impacto (o impacto produzido nas pessoas por objetos) e reação-qualidade (qualidade dos objetos); relaciona-se com a afeição.
- Composição – diz respeito às percepções de proporcionalidade e detalhe em um texto/processo. Divide-se em proporção e complexidade, o primeiro está ligado ao equilíbrio das coisas, e o segundo à complexidade dos objetos; relaciona-se com a percepção.
- Valoração – avaliação da significação social. Valor que se atribui às coisas e se relaciona com a cognição.

Figura 8. Tipos de apreciação.



Fonte: Almeida (2010, p. 110).

Devido ao caráter social e por se vincular ao contexto, fizemos a escolha pelo uso da Linguística Sistêmico-Funcional, com a finalidade de desenvolvermos as análises linguísticas da pesquisa mediante o sistema de Avaliatividade e seus subsistemas descritos acima. Além de entendermos que a língua tem esse caráter social e dialético, isso quer dizer que está relacionada ao uso e ao contexto, ou seja, é um momento da prática social, é intimamente articulada à corrente dialético-relacional de Fairclough (2016) e à Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso de Pedrosa (2012).

3 O PERCURSO METODOLÓGICO

Com o advento das Leis de inclusão, as discussões a respeito das metodologias de ensino para surdos têm se intensificado cada vez mais, gerando muitos debates com o intuito de se estabelecer qual a melhor forma de oferecer educação formal para essa comunidade.

Por entendermos que o discurso é uma instância das práticas sociais e vice-versa, intencionamos, com este trabalho, justamente analisar como essas práticas se relacionam através das discussões estabelecidas pelos surdos no ambiente virtual.

Primeiramente, o propósito desta seção é apresentar o *corpus* e justificar a relevância desta pesquisa dentro dos estudos linguísticos, mais precisamente dentro da ACD e da ASCD. Para o alcance de uma melhor compreensão, dividimos a seção da seguinte maneira:

- Motivação e fundamentação teórica;
- Objetivos;
- Coleta de dados, e
- Trajetória da análise

Nossa pesquisa soma algumas teorias e áreas de interface, pois nos embasamos primordialmente na Análise Crítica do Discurso (ACD), em sua corrente Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD), tendo em vista sua natureza interdisciplinar e os Estudos Surdos.

3.1 Fundamentação teórica

As leituras norteadoras para a pesquisa foram, primordialmente: Fairclough (1997; 2001; 2003), que serviu como base teórica da ACD, e Pedrosa (2012a; 2012b; 2013), que nos apoia na ASCD, uma abordagem desenvolvida em território brasileiro e que vem se consolidando com pesquisas de mestrado e doutorado vinculadas ao grupo de pesquisa (GETED). A referida abordagem é uma corrente da ACD que se preocupa com o aprofundamento dos estudos relacionados à mudança social, aos tipos de poder, aos sujeitos e à constituição de suas identidades (PEDROSA, 2016). O estudo das identidades, por sua vez, tem por base Bajoit (2006). Tendo em vista que toda análise em ACD deve ser textualmente

orientada, ou seja, requer respaldo linguístico e tem como materialidade o texto, utilizamos Almeida (2010) para dar conta da metafunção ideacional, mais precisamente do sistema de avaliatividade.

Para abarcarmos questões inerentes aos estudos surdos, fundamentamo-nos em nomes como Skliar (2013; 2016), Slomski (2012), Lopes (2011) e Strobel (2016), na medida em que são autores que se preocupam em explicar o percurso histórico da comunidade surda ao longo dos séculos e trazer discussões sobre modelos de ensino voltados para a pessoa com surdez.

Portanto, as nossas categorias de análise são, no aspecto linguístico, do sistema de avaliatividade da Linguística Sistêmico-Funcional, e, no aspecto social, os tipos de identidades e sujeitos da Sociologia para a Mudança Social.

3.2 Caracterização da pesquisa

Como ponto de partida da metodologia, relacionamos o arcabouço teórico das referências inerentes ao estudo ao material coletado, objetivando, com essa articulação, proceder à análise dos discursos do surdo por meio de uma Análise Discursiva Textualmente Orientada (ADTO). Utilizamos, para tanto, a pesquisa de cunho qualitativo, uma vez que ela tem um caráter de desenvolver nossos entendimentos a partir das generalidades presentes no material em análise.

A pesquisa qualitativa constitui-se como um método de pesquisa que se caracteriza pelo foco da análise em estudo, relacionando-se ao levantamento de dados e à interpretação de algum comportamento de um sujeito ou grupo social ao qual ele pertence.

A abordagem qualitativa não tem o propósito de obter dados numéricos como resultado da pesquisa e, sim, dados descritivos e explicativos. Sendo assim, Canzonieri (2011) diz que nesse tipo de pesquisa a população em estudo deve ser descrita pelo pesquisador em sua amostra, intencionando-se explicar os fenômenos, assim como compreender e descrever as relações sociais. Além disso, o sujeito é objeto da pesquisa, e o pesquisador faz parte desse processo, posto que suas percepções e seus conhecimentos são fatores importantes para o desenvolvimento da pesquisa e, por meio dos dados alcançados, ele pode ser levado a refletir acerca do objeto em questão.

Nesse contexto, a pesquisa interpretativa abarca a abordagem qualitativa e se inclina a estudos voltados à compreensão de fenômenos e ao simbolismo; ela é indutiva, pois o conhecimento fundamenta-se na experiência e na razão, e nela o pesquisador, em suas análises, cria sentidos a partir dos dados coletados.

3.3 Questões norteadoras

Considerando a relação dialética entre discurso e prática social, e considerando ainda as bases teóricas que sustentam esta investigação e sua natureza, esta pesquisa será norteadada pelas seguintes questões:

Em que sentido as pessoas surdas se posicionam frente às imposições dos modelos educacionais?

De que maneira as identidades se constituem por meio dos discursos dos surdos sobre a sua educação?

Que tipos de sujeitos emergem nos discursos dos surdos presentes nos vídeos disponíveis no canal *YouTube*?

3.4 Objetivos

Com o propósito de respondermos às problematizações traçadas no tópico anterior, elaboramos o seguinte objetivo geral:

Objetivo Geral

Refletir sobre a análise dos discursos dos surdos acerca do papel da escola especial, da inclusiva e da bilíngue, dentro do contexto mais amplo da política educacional inclusiva e da influência dessa conjuntura de transformação social para a constituição dos sujeitos e suas identidades.

Objetivos Específicos

1. Examinar de forma crítica a avaliação feita pelos surdos no que tange às metodologias pedagógicas utilizadas para a sua educação.
2. Apontar o processo de (re)constituição das identidades dos surdos por meio da gestão relacional de si diante do papel da escola.
3. Identificar os sujeitos discursivos que emergiram de seus posicionamentos.

3.5 Constituição dos dados

Fizemos a coleta dos dados no período de janeiro de 2017, buscando vídeos intitulados como “surdez” e vídeos do Brasil que estivessem legendados ou traduzidos para Língua Portuguesa (LP), além de trazerem discussão sobre os modelos educacionais que atendem à comunidade surda. Foram selecionados aproximadamente 70 vídeos que seguiam esses critérios, sendo eliminados vídeos de surdos que não tratavam de surdez, nem de inclusão, nem de bilinguismo, além dos vídeos que não possuíam legendas ou qualquer outra forma de tradução para a LP.

Os vídeos selecionados são entrevistas ou vídeos caseiros que tratam de surdez, identidade e cultura surda, além de assuntos relacionados aos modelos educacionais existentes para os surdos, com o interesse em abrir espaço para o surdo e analisar seu discurso acerca dessa temática. Os vídeos que passaram por essa triagem possuem legenda em LP, intérprete, e/ou são comunicados por um surdo oralizado. Além disso, fizemos o recorte de 17 trechos que estavam direcionados ao conteúdo que estávamos interessados em investigar.

A escolha por vídeos que possuíssem legenda em LP, intérprete ou fossem comunicados por surdos oralizados justifica-se pelo fato de nossa análise concentrar-se nos discursos presentes nessas legendas e transcrições da modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Como a interpretação/tradução, em nosso caso, é o caminho para chegarmos ao discurso da pessoa surda, nossas análises estão concentradas na tradução apresentada nos vídeos da página virtual *YouTube* e respeitamos na íntegra o conteúdo, inclusive no momento da transcrição, ou seja, nossa intenção não é a de aproximar o texto às regras da gramática

normativa (português padrão) se assim ele não estiver, em razão de a gramática da Língua de Sinais ter uma estrutura diferente da oficializada pela gramática da LP.

Isso pode ser percebido em algumas legendas, por exemplo, na ausência de artigos e recursos conectivos, razão que nos leva a acreditar que, em alguns vídeos, a legenda fora escrita por uma pessoa surda. Assim, buscamos fazer toda a transcrição o mais fiel possível aos elementos coletados.

No momento das transcrições dos textos que serão utilizados por nós como objeto de análise, para melhor situar nosso leitor, utilizamos as seguintes siglas:

- SOL = Sinalizado e oralizado com legenda (o vídeo foi feito em LP e em Libras pelo surdo, e, provavelmente, por alguns indícios como estruturas muito próximas das do LP padrão, com presença de conectivos e trocas como a do X pelo CH, que precisam de um apoio sonoro, isso nos indica que a legenda foi feita por um ouvinte);
- SO = Surdo oralizado sem legenda;
- SL = Sinalizado com Legenda;
- SI = Surdo com intérprete (surdo sinalizando, e o intérprete fazendo a voz para LP).

No decorrer das análises, enfatizamos os discursos mais expressivos da visão do surdo acerca da educação especial, da educação inclusiva e do bilinguismo – e, a partir dessa visão de mundo, buscamos verificar como sua identidade é (re)construída em seus espaços sociais e discursivos.

Com o interesse de facilitar a compreensão de qual vídeo e qual sujeito estão presentes na análise, nos propusemos a trazer um quadro que melhor definisse esses detalhes, a seguir.

Quadro 5: Descrição da coleta.

VÍDEO	TIPO DO VÍDEO	TRADUÇÃO PARA LP	SUJEITOS
1 - Como é ser surdo?	Vídeo caseiro	Sinalizado com legenda – SL	Suj. A = sujeito presente no vídeo 1
2 - Inclusão, Educação Ideal? - ORIGINAL [Libras e Legendado Português]	Matéria sobre Escola X (bilíngue)	Sinalizado com legenda – SL	Suj. B, Suj. C, Suj. D, Suj. E, Suj. F, Suj. G, Suj. H, Suj. I, Suj. J, Suj. K = sujeitos presentes no vídeo 2
3 - Pessoas surdas vencem na vida também	“Documentário”	Sinalizado e oralizado e com legenda – SOL	Suj. L = sujeito presente no vídeo 3
4 - Amazônia Agora . Os desafios dos surdos na sociedade	Entrevista	Sinalizado com intérprete – SI	Suj. M = sujeito presente no vídeo 4
5 - O Surdo E a Sociedade - Report. 1: Série O Silêncio que Fala	Reportagem para um telejornal	Sinalizado com intérprete – SI	Suj. N= sujeito presente no vídeo 5
6 - História da minha surdez	Vídeo caseiro	Surdo oralizado sem legenda – SO	Suj. O = sujeito presente no vídeo 6
7 - Dia do Surdo - Jornal Visual 26/09/2012	Entrevista em telejornal surdo	Sinalizado com intérprete (voz) – SI	Suj. P = sujeito presente no vídeo 7

Elaboração: A autora.

3.6 Categorias de Análise

A pesquisa conta com categorias de análise da Linguística Sistêmico-Funcional, da Análise Crítica do Discurso e da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso.

A primeira categoria responsável por dar conta da parte linguística é o sistema de avaliatividade e o subsistema de atitude, com as categorias afeto (recurso com finalidade de expressar emoções no discurso), julgamento (recurso que avalia o comportamento humano) e apreciação (recurso que avalia coisas e objetos), além do subsistema de gradação com suas categorias força (recurso para graduar qualidades e processos por meio da intensificação e da quantificação) e foco (recurso para graduar categorias semânticas prototípicas por acentuação e atenuação).

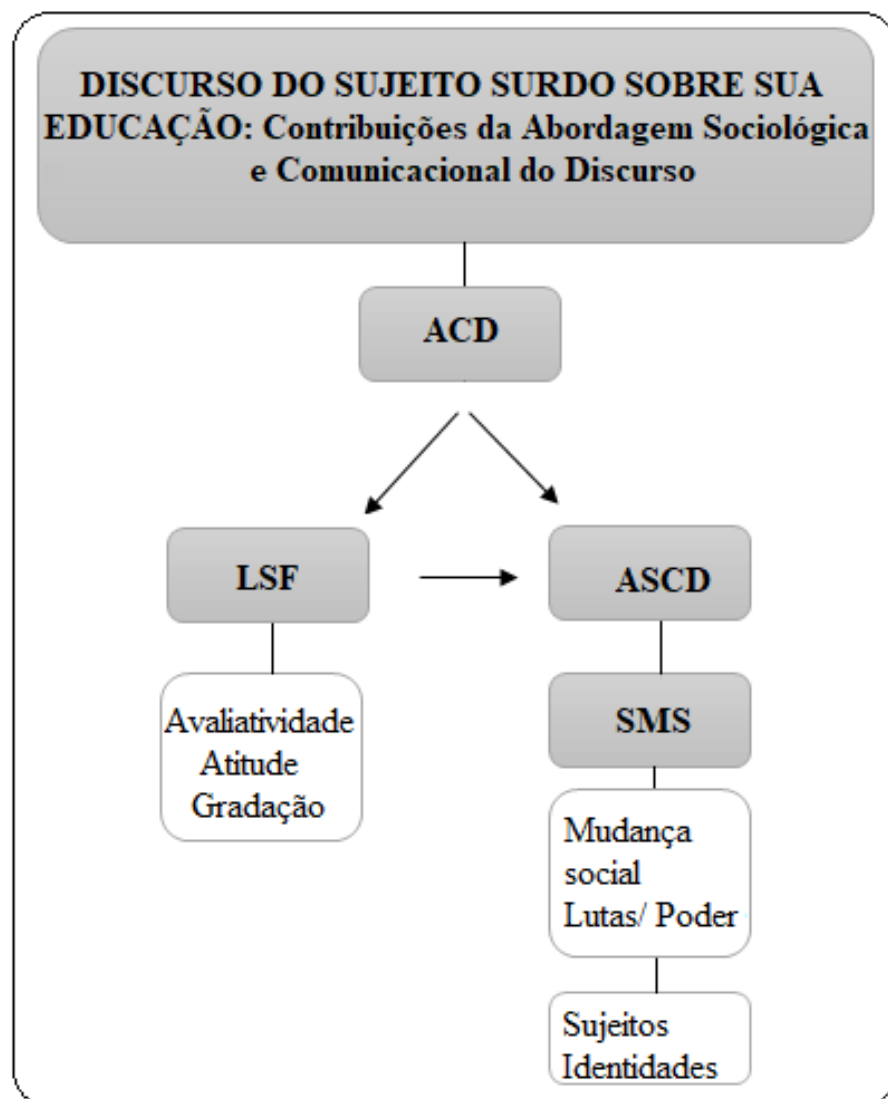
A segunda se justifica por analisar o discurso e identificar as questões sociais de desigualdades, injustiças, dominações naturalizadas e representadas e por se comprometer com

as mudanças sociais e as lutas dos grupos marginalizados, quer dizer, a ACD se propõe investigar de forma crítica a desigualdade social legitimada no discurso (WODAK, 2003).

A terceira, através do diálogo com a Sociologia para a Mudança Social (SMS), de acordo com Bajoit (2006), é responsável por observar os aspectos das identidades e, através da gestão relacional de si, que tipos de sujeitos emergem nos discursos dos surdos.

Mediante o exposto, apresentamos a seguir a figura que sintetiza as categorias analíticas utilizadas na pesquisa.

Figura 9. Categorias de Análise.



Fonte: Elaborada pela autora desta pesquisa.

Embora, no quadro acima, as categorias estejam ilustradas de maneira separada, esses acontecimentos não são estanques, pois acontecem simultaneamente nos discursos. Em LSF, por exemplo, há três metafunções que atuam concomitantemente, porém, para a finalidade desta pesquisa, estamos trabalhando a metafunção interpessoal com o sistema de Avaliatividade.

A ASCD assume que o sujeito se constitui em múltiplas classificações, a depender das situações e circunstâncias que lhe causam tensões existenciais. Pode, assim, haver distintos tipos de sujeito ligados às suas identidades fragmentadas, ou seja, os estudos dos sujeitos estão estreitamente ligados ao trabalho sobre as identidades no processo de gestão relacional de si.

A constituição do sujeito requer capacidade de o indivíduo questionar suas tensões existenciais. Essas tensões interpelam o sujeito com o objetivo de desenvolver um trabalho de gestão de si que resulta na construção do “eu” (BAJOIT, 2008). Além disso a SMS nos ajuda a compreender de que forma se dá a mudança social no que diz respeito a educação de surdos, as lutas existentes nesse momento de prática social.

3.7 A trajetória da análise

Com o intuito de tornar o esquema de análise ainda mais claro, lançamos mão de Pedrosa (2013), que explica os caminhos para se fazer a ASCD, ilustrando o percurso de análise que a autora sugere ao investigador. Para mantermos a conformidade com suas palavras, julgamos melhor descrevê-los integralmente. São estes os caminhos:

- definir seu objeto de estudo;
- traçar objetivos de análise;
- identificar as áreas de interfaces que atendem aos objetivos;
- selecionar as categorias de cada área interfática que alcancem os objetivos propostos;
- articular a discursividade à sua materialidade textual;
- estabelecer o diálogo entre as categorias de cada área definida e sua materialidade como pressuposto para os resultados analíticos a serem demonstrados;
- identificar os sentidos sociais representados e construídos no discurso;
- relacionar os sentidos identificados às questões sociais situadas/contextualizadas (PEDROSA, 2013, p. 11).

Ao estudarmos o *corpus* para proceder à análise, decidimos fazer recortes dos vídeos e separar por blocos temáticos os discursos dos surdos, como, por exemplo: o primeiro bloco é formado por fragmentos de textos transcritos dos discursos de surdos sobre as escolas especiais,

seguido de recortes discursivos sobre as escolas inclusivas, divididos em: a) Escola inclusiva: Posicionamentos negativos, e b) Escola inclusiva: Posicionamentos atenuantes, e, por último, a escola bilíngue, tudo isso acompanhado das análises desses posicionamentos.

Como nossa pesquisa é baseada na (ADTO), a Análise Discursiva Textualmente Orientada, utilizamos o Sistema de Avaliatividade da LSF e seus subsistemas de Atitude, baseando a análise nas categorias de afeto, julgamento e apreciação que identificamos no recorte, além de fazermos nossas análises ancoradas no conceito da CMS, que preconiza a igualdade, o respeito e que todas as vozes sejam ouvidas, pois se trata de uma comunicação horizontal em torno da cultura. Também observamos os aspectos identitários e culturais a partir da Sociologia para a Mudança Social encontrados nos estudos de Bajoit, para que se estabeleça uma mudança na sociedade.

4 POSICIONAMENTOS DO SUJEITO SURDO SOBRE SUA EDUCAÇÃO: Uma Análise sob a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso

Esta seção aponta as análises dos discursos de sujeitos surdos presentes em publicações do *YouTube* sobre os modelos educacionais nos quais estão inseridos. Nossas análises estão pautadas nos pressupostos da Análise Crítica do Discurso e da Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso, bem como nas noções de identidades e nas classificações dos sujeitos e no sistema de Avaliatividade da LSF. A seção está dividida em três tópicos, o primeiro sobre o posicionamento dos surdos acerca da escola especial; o segundo sobre a escola inclusiva e o terceiro sobre a escola bilíngue.

No canal *YouTube*, publicam-se diversos tipos de conteúdo (tutoriais, filmes, cursos, etc.), logo este pode estar a serviço de minorias quando se pretende denunciar as injustiças sociais e o abuso de poder. Por meio de vídeos caseiros, entrevistas para programas de televisão e/ou jornais locais, o povo surdo tem utilizado o *YouTube* como ferramenta alternativa de circulação discursiva para contribuir com a mudança social.

Em nossas análises, apresentar-se-ão excertos de vídeos extraídos do canal supracitado, nos quais o surdo protagoniza, a partir de seus posicionamentos, quanto aos modelos educacionais vigentes para essas comunidades (escola especial, escola inclusiva e escola bilíngue para surdo).

As análises partem de transcrições em LP (Língua Portuguesa), observando os vídeos que se apresentam com legenda (transcrição da legenda) em que o áudio é construído por um surdo oralizado (transcrição da fala do surdo) e em que o surdo sinaliza e há a presença do intérprete (transcrição da fala do intérprete).

Como o nosso recorte é voltado para os discursos dos surdos, não incluímos, no momento das nossas transcrições, a fala dos ouvintes, mesmo quando se tratava de entrevistas. Logo, quando utilizamos os termos “surdo” e “pessoa surda”, nos referimos aos surdos dos vídeos em questão.

4.1 Escola Especial

Quando nos referimos à escola especial, uma informação importante a se ressaltar é o fato de que essa escola não surgiu da iniciativa pública, seu nascedouro está no assistencialismo social e religioso, além de ter um direcionamento da visão clínica.

A escola especial tem por objetivo normalizar o “anormal” através de práticas terapêuticas e, por isso, configura-se por inserir os alunos especiais na escola comum para que o contato com o aluno “normal” pudesse normalizar aqueles (SANTOS, 2015).

Esse modelo sugere salas compostas por pessoas com diversas deficiências dentro de escolas regulares, a fim de fazer com que os alunos especiais sejam integrados.

Posteriormente, deu-se início a um formato de educação também pautado na visão clínica (normalizadora) que objetivava inserir os excluídos. Esse formato ficou conhecido como integração, que, segundo Mantoan (2015), pregava uma pró-inclusão ao inserir de forma parcial a criança com deficiência em uma escola regular. No momento em que se iniciou a integração, concebia-se que pessoas com deficiência tivessem contato social somente se seu comportamento fosse próximo ao comportamento aceito pelos padrões da normalidade social.

Diante do exposto, acompanhemos a seguir como os surdos se pronunciavam em seus discursos.

Trecho 1 Suj. H (vídeo 2) SL

Era difícil sim! Os professores conheciam alguns sinais em libras mas não eram fluentes. Mas tinha um professor que me ensinava e eu aprendia na inclusão, eram seis surdos. Os professores ensinavam muito pouco, não avançavam nos conteúdos, estudei lá, era difícil a comunicação.

Trecho 2 Suj. G (vídeo 2) SL

Eu estudei em escolas inclusivas, tinha uma turma só de surdos e o restante de ouvintes. A professora sabia um pouco de libras, mas não era fluente. Tentamos estudar, mas não tínhamos interesse.

Conforme o modelo, os surdos do trecho 1 e do trecho 2 mencionam os termos “inclusão” e “escolas inclusivas”, respectivamente, e, apesar dessa forma de nomeação, pudemos verificar em nossas referências que essas características descritas pelos sujeitos são de uma escola especial, pois descrevem que há apenas uma turma de surdos em meio às turmas de ouvintes.

Através do trabalho sobre a identidade atribuída, em busca do prestígio social, o sujeito se conforma perante a falta de conhecimento em libras da maioria dos professores, uma vez que havia somente um que conseguia fazer com que esse sujeito aprendesse dentro do modelo da escola especial, os demais não conseguiam atingir esse objetivo pela difícil comunicação entre eles [1], como se percebe neste excerto: *“Os professores ensinavam muito pouco, não avançavam nos conteúdos, estudei lá, era difícil a comunicação”*.

Nessa configuração de ensino, o surdo está sujeito a aceitar as condições precárias de uma educação sem progressões importantes e sem preocupação com uma comunicação plena, ou seja, o usuário da língua majoritária (o professor) se sobrepõe ao surdo, impondo até que nível ele vai aprender. Nesse contexto, esses discursos de desigualdades de poder e injustiças sociais se naturalizam nas práticas sociais por meio da linguagem (RESENDE, 2009).

Essas práticas podem ser confirmadas por meio da avaliatividade no Trecho 1: *“Os professores ensinavam muito pouco”*. Nele, identificamos a presença da gradação, por meio da escolha do item lexical (muito pouco) e por meio da intensificação feita pela repetição da palavra *“difícil”*, utilizada em dois momentos do discurso, no início, em *“Era difícil sim!”*, e no final, em *“era difícil a comunicação”*. Nos trechos *“mas não eram fluentes”* e *“não avançavam nos conteúdos”*, há um julgamento de estima social quanto à capacidade de fluência do professor em LIBRAS e que, por essa razão, não conseguiam avançar no processo de aprendizagem, gerando, portanto, fracasso.

Assim, a identidade linguística do surdo é apagada, a língua de seu grupo quase não tem vez, o que se identifica são professores com pouquíssimos conhecimentos em Libras, como em *“Os professores conheciam alguns sinais em libras, mas não eram fluentes”*. Notamos, com isso, que o conhecimento é destacado como insuficiente para uma comunicação básica, muito menos para avançar nos conteúdos programáticos.

O trabalho de tentar conciliar dois extremos como o sujeito conformista e o sujeito rebelde faz emergir o sujeito adaptador dentro do trecho [2], haja vista que tal sujeito se convence de que tentou exaustivamente atender às tensões da sua identidade atribuída (cumprir

com aquilo que ele acredita que esperam dele), mas, ao fracassar, tem o direito de fazer o que ele quer (identidade desejada), porém, em alguns casos, isso gera culpabilidade e não consegue reformular um projeto pessoal, levando-o à marginalidade (BAJOIT, 2006). É possível identificar a presença desse sujeito adaptador através do seguinte fragmento: “*Tentamos estudar, mas não tínhamos interesse*”.

Já no trecho 2, “*A professora sabia um pouco de libras, mas não era fluente*”, percebemos a presença da gradação por meio da escolha do item lexical (um pouco de libras) como forma de esclarecer que, para o surdo, a professora não ensinava, pois não tinha fluência em Língua Brasileira de Sinais, “*mas não era fluente*”, julgando-a quanto à capacidade de exercer seu principal papel: ensinar. Há, ainda nesse recorte discursivo, o afeto em “*tentamos estudar, mas não tínhamos interesse*”, visto que, com essa escolha, o sujeito demonstra sentimentos de insatisfação em relação ao ensino.

Dessa maneira, o julgamento é atribuído aos professores sobre a forma de ensino presente no trecho 1 em relação à forma de ensino ofertado pelos professores ouvintes, também sobre a dificuldade de comunicação presente nos dois fragmentos acima (1 e 2) e sobre a insegurança dos professores ouvintes em lecionar para o público surdo. Trata-se, pois, de julgamento da categoria de estima social, que se refere às avaliações de cunho moral (admiração ou crítica), relacionado à normalidade (quão especiais as pessoas são), à capacidade (quão capazes as pessoas são) e à tenacidade (quão resolutas as pessoas são), como pudemos notar nos fragmentos acima, sem, contudo, envolver implicações legais, na medida em que elevam ou rebaixam o indivíduo na estima de sua comunidade (ALMEIDA, 2010a).

Ademais, os dois sujeitos descrevem experiências bastante parecidas na educação especial, bem como marcas lexicais muito próximas como: 1 – “*Os professores conheciam alguns sinais em libras mas não eram fluentes*” – e 2 – “*A professora sabia um pouco de libras, mas não era fluente*” – e ainda: 1 – “*(...) tinha uma turma só de surdos e as demais de ouvintes*” – e 2 – “*(...) tinha uma turma só de surdos e o restante de ouvintes*”.

Além disso, nesses fragmentos podemos observar que, ao atribuir a culpa do insucesso nessa modalidade de ensino ao professor, há um apagamento do Estado, ou seja, o Estado, que é responsável pela população, responsável pela criança e pelo adolescente, segundo o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), pela formação dos seus professores e pela estrutura do ambiente escolar, além de todos os serviços ofertados à população, em nenhum momento é mencionado nesses discursos, o que faz gerar uma cadeia de culpabilidade; o aluno culpa o

professor, o professor culpa a escola, a escola culpa o sistema e, nessa cadeia, o Governo não é responsabilizado.

A omissão do Estado geralmente ocasiona ou aumenta as diferenças sociais, causando exclusão também no contexto educacional. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 dispõe em seu preâmbulo que:

Nós, representantes do povo brasileiro reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir em Estado Democrático, destinado a segurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade, a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna [...]

Assim, o que consta no preâmbulo é uma contradição com a realidade, a qual condiz com a falta de recursos para a educação, com o déficit na qualidade de ensino, com a ausência de estratégias para lidar com alunos especiais.

Embora seja de total responsabilidade do Estado proporcionar um ambiente favorável à aprendizagem, há um silenciamento e uma transferência do encargo para a família e para a sociedade, negligenciando, com isso, a criança, o que contraria o Art. 227 da Constituição, que obriga o Estado a dar prioridade à criança, ao adolescente e ao jovem e a assegurá-los e colocá-los a salvo de qualquer negligência, violência, opressão, discriminação e crueldade.

Nos argumentos que fundam as propostas de inserção do sujeito com a chamada necessidades especiais no ensino comum, exige-se o maior comprometimento do sistema oficial com a educação de todos (quando o que se nota, na verdade, é um recuo do Estado em relação às suas obrigações) (SOUZA; GOES, 2013, p. 163).

Não há respeito pela cultura e pela identidade do aluno surdo, visto que esses aspectos são apagados, evidenciando-se a presença da utopização, que, segundo Bajoit (2006), cria uma tensão entre a finalidade e os recursos disponíveis para alcançar, ou seja, entre estar inserido para aprender e a falta de experiência dos professores com a Língua de Sinais, dificultando, assim, esse processo de aprendizagem do sujeito surdo.

Quando pensamos em escola especial ou classe especial, é difícil não associarmos ao histórico de fracasso que essa modalidade de ensino pode representar, pois as especificidades eram indiscriminadas, ou seja, as turmas eram compostas por alunos de diferentes necessidades especializadas, havia nas salas alunos cegos, surdos, com deficiências intelectuais, com altas

habilidades, autistas e outros. A classe especial caracteriza-se por estar inserida em uma escola regular, mesmo que em uma turma separada, pois isso representa uma forma de integrar parcialmente os alunos surdos ou com deficiência ao espaço educacional comum:

(...) essa escola “especial” foi sinônimo histórico de “depósito de deficientes”, de aglutinamento indiscriminado de “alunos” (a = sem; lunos = luz) tragados pela desventura – lugar de baixas expectativas e de baixos investimentos educacionais e sociais. Nessas tradicionais escolas especiais, juntavam-se todas as crianças com histórico de “deficiências” (misturando deficientes mentais com surdos, surdos com deficientes visuais etc.) (SÁ, 2011, p. 21).

Dessa maneira, é difícil imaginar, em uma educação que pudesse atender plenamente às necessidades pedagógicas de cada aluno que compunha essa escola, como se pode atender a todas as especificidades ao mesmo tempo, tendo em vista que o único ponto em comum que esses alunos tinham era o traço da diferença ou da “deficiência”, quer dizer, uma forma de ensinar a um seria incapaz de atender à forma como o outro poderia aprender: falamos, nesse contexto, de estratégias, técnicas, métodos e até recursos variados para cada um.

4.2 Escola Inclusiva

O princípio da escola inclusiva é incluir as pessoas com necessidades especializadas dentro de turmas regulares, com o intuito de oferecer igualdade de direitos, prezando pela luta contra o preconceito ao que é diferente, além de favorecer a convivência entre alunos com deficiências e alunos nomeados como normais ou neurotípicos. Esse modelo educacional pressupõe que todos têm direito a uma escola de qualidade e acredita que é dessa maneira que se pode oferecer ensino de qualidade também aos alunos com necessidades educacionais especializadas.

Dividimos esta seção de análise da seguinte maneira: a - Escola inclusiva: Posicionamentos negativos, na qual trazemos os discursos das pessoas surdas sobre as dificuldades enfrentadas na realidade da escola regular inclusiva; depois, no ponto seguinte, pretendemos trazer os discursos mais moderados a respeito da inclusão, intitulado b - Escola inclusiva: Posicionamentos atenuantes.

a- Escola inclusiva: Posicionamentos negativos

Neste bloco, apresentaremos os discursos dos surdos, de modo que se posicionem de forma negativa a respeito da inclusão⁵, por meio de relatos de suas experiências quando inseridos nesse modelo educacional.

Trecho 3 Suj. E (vídeo 2) SL

Eu me senti sozinha na inclusão, estudei em escola inclusiva, era difícil. Avancei para outras séries do ensino fundamental. Não entendia o que estava acontecendo. Não tinha contato com os meus colegas, queria jogar com eles mas não aceitavam, muito difícil.

Trecho 4 Suj. L (vídeo 3) SOL

Quando eu me mudei de escola, foi ainda pior, era uma sala cheia de alunos e quase ninguém me aceitava era muito difícil pra mim. Parecia que os professores tinham medo de me ensinar e se perguntavam como eu ia aprender, mas eu lia números, era boa em cálculos e aprendia a matéria.

No trecho 3, em “*queria jogar com eles, mas não aceitavam*”, o sujeito renuncia a si mesmo, visto que, em “*queria jogar*”, notamos o desejo não realizado por não permitirem, logo “*mas não aceitavam*” dá lugar a um sujeito altruísta, pois que renuncia aos projetos ainda não realizados para atingir aquilo que os outros esperam dele. Assim, o sujeito sofre de uma denegação de realização pessoal (sujeito dividido), haja vista que não consegue conciliar a identidade desejada (os desejos de autorrealização conscientes ou inconscientes) com a identidade comprometida (compromisso que assume consigo mesmo) (BAJOIT, 2006).

A denegação do sujeito dividido pode ter várias origens, uma delas é o excesso de altruísmo, “quando o indivíduo impõe-se a si mesmo deveres de reconhecimento para com os outros (de reconhecê-los e de lhes ser reconhecido), ele denega-se o direito de ser egoísta, exigente, de mudar os rumos da vida dos outros mudando o rumo da sua” (BAJOIT, 2006, p. 177). No trecho (3), em “*queria jogar com eles*”, vemos que o sujeito fica no plano do ideal, do desejável, e nega o seu “eu” pelo fato de o outro o discriminar, o rejeitar, não o aceitar. Ele

⁵ Embora no trecho 3 o sujeito também só mencione a inclusão e no trecho 4 não nomeie o modelo em que está inserido, não identificamos ou definimos como escola especial, por não se fazer referência a este modelo, como descrevendo turmas de surdos dentro de uma escola regular, logo as análises desses fragmentos ficaram inseridas no bloco de escolas inclusivas.

quer, mas não tem oportunidade de interagir, dessa forma ele é excluído de um grupo social materializado linguisticamente por “*mas não aceitavam*”. Podemos perceber que, nesse caso, o sujeito muda o rumo da sua vida, abre mão do seu desejo. Segundo Bajoit (2006), tomando esse trecho 3, essa denegação de realização é gerada, pois o sujeito não consegue conciliar sua identidade comprometida com sua identidade desejada, assim o sujeito dividido denega-se o direito de realizar as expectativas identitárias que traz consigo.

No trecho 3, “*Eu me senti sozinha na inclusão*”, o sujeito manifesta, por meio do discurso, seus sentimentos quando entrou em uma escola inclusiva, expressando emoções e sentimentos de solidão ao estar inserido nessa modalidade de ensino. O discurso em questão revela sentimento de insegurança e de infelicidade.

Há uma apreciação negativa em relação à escola através de escolhas de palavras como “*difícil*”, no trecho 3, quando declara: “*estudei em escola inclusiva, era difícil*”, além da presença da gradação ao avaliar as relações interpessoais, classificando-as em “*muito difícil*”.

Através do trabalho sobre a identidade atribuída, nos deparamos com o sujeito rebelde, visto que, conforme Bajoit (2006), esse sujeito rejeita as expectativas sociais que ele crê não serem correspondentes a ele, mesmo que essa rejeição cause desaprovação. Contudo, essa rebeldia esconde um desejo de prestígio social: (4) “*(...), mas eu lia números, era boa em cálculos e aprendia a matéria*”. Nesse trecho, temos um tipo de sujeito que sofre com a denegação de consonância existencial por não conseguir conciliar a identidade atribuída e a sua identidade desejada. Segundo Bajoit (2006), Emily Durkheim chama de “anomia” quando ele (o sujeito) não concilia essas identidades e pode não aceitar os limites impostos (grifo do autor).

O sujeito interiorizou que suas expectativas culturais de realização são incompatíveis com as que foram estabelecidas socialmente. No exemplo [4], “*Parecia que os professores tinham medo de me ensinar e se perguntavam como eu ia aprender*”, ainda conforme Bajoit (2006), o sujeito não consegue a aceitação dos outros e nem aderir a fazer os constrangimentos instituídos socialmente.

Muito embora o que os outros esperavam desse sujeito fosse a dificuldade de aprendizado, ele se mostra capaz de aprender, pois entendia de cálculos. Esse sujeito quer realizar as suas expectativas, porém, nesse trabalho, ele se depara com a denegação de reconhecimento, vivendo, com isso, a tensão do “sujeito renegado”, pois insiste em querer realizar as suas expectativas (BAJOIT, 2006).

No trecho 4, notamos a apreciação por meio do fragmento “(...) era uma sala cheia de alunos e *quase ninguém me aceitava*”, no qual o sujeito avalia negativamente a superlotação da sala e o fato de a inclusão não acontecer de forma efetiva, o que se manifesta pela ausência de aceitação da sua condição de diferença. O sujeito também julga a insegurança que os professores tinham ao ensinar a um aluno surdo, insegurança essa que é descortinada através do recorte: “*Parecia que os professores tinham medo de me ensinar*”. Trata-se, portanto, de julgamento da categoria de estima social, que se refere às avaliações de cunho moral.

Além disso, está presente a gradação em “*foi ainda pior*” e “*muito difícil*”, quando se posiciona em relação à estrutura e à situação social atribuída à falta de interação e comunicação no ambiente da escola inclusiva.

Quando o indivíduo não consegue conciliar a sua identidade comprometida (os compromissos que assume consigo mesmo) com a sua identidade atribuída (o que ele julga que os outros lhe atribuem ser ou fazer), surge um sujeito denegado, ou seja, ele sofre uma denegação de reconhecimento pelos outros, que, por sua vez, (i) não reconhecem o que ele é; ou (ii) o reconhecem, mas pelo que ele julga não ser, ou ainda (iii) o reconhecem por menos do que ele julga ser.

Logo, o sujeito denegado pode ser reconhecido, mas pelo que ele julga não ser, o que faz com que ele não tenha controle do seu corpo, obrigando-o a fazer algo que não faria se não fosse a imposição social – o que não deixa de ser uma espécie de violência contra os corpos.

Diante desse contexto de mudança e de discussões em relação à educação inclusiva, o que muitos especialistas defendem é que todos os surdos sejam incluídos na educação regular e, aparentemente, é um modelo que atinge as diferenças e as respeita, porém se caracteriza como um plano neoliberal, na medida em que inserir o surdo na educação regular e não proporcionar a ele o aprendizado significa não prepará-lo para enfrentar os principais pontos negativos dessa política, como os baixos salários e o aumento das diferenças sociais. Por essa razão, a ACD se compromete a entender os problemas sociais que se relacionem com o poder e a dominação, conforme Resende e Vieira (2016).

Em [3], “*Avancei para outras séries do ensino fundamental. Não entendia o que estava acontecendo*”, há, portanto, uma evidência desse processo, visto que, nesse caso, o fato de o sujeito ter sido aprovado sem adquirir a devida qualificação e sem entender o que acontecia em uma turma regular. Com isso, o sujeito adquire um certificado para ingressar no mercado de

trabalho, porém sem oportunidades para concorrer a cargos bem remunerados, o que alimenta ainda mais o modo de produção capitalista.

Como se não bastassem as diferenças culturais e linguísticas, essa inabilitação distancia o sujeito surdo dos seus objetivos frente às exigências postas pelo mercado de trabalho. Sobre essas questões de que as práticas tidas como inclusivas se distanciam da realidade da comunidade surda e da realidade de uma comunicação visual/espacial, Lopes e Fabris asseguram: “Hoje não há quem em lúcida consciência possa se colocar contra inclusão. Por outro lado, essa posição por si mesma não garante processos mais inclusivos” (2016, p. 78) (grifo nosso).

O processo de inclusão vai além de se colocar a favor desse modelo, de abrir portas (espaços físicos) para a entrada do aluno surdo. O processo inclusivo deve acontecer à proporção que a escola respeite a diferença linguística do aluno surdo. A comunidade escolar necessita estar preparada para que aconteça uma interação comunicativa em libras, com material adaptado para a Língua Brasileira de Sinais, a presença do profissional tradutor/intérprete e atendendo como um todo àquilo que já está garantido por lei.

Trecho 5 Suj. N (vídeo 5) SI

É difícil, é difícil porque as pessoas surdas querem ter acesso a várias instituições de ensino e as vezes se encontra com essa dificuldade, essa barreira, por não ter tradutor.

Trecho 6 Suj. F¹ (vídeo 2) SL

(...) quando passei para a 5ª série fui incluso numa turma de ouvintes. Não me sentia bem, fiquei preocupado porque não sabia como seria essa experiência. Por mais que o professor explicasse nunca ficava claro para mim. O professor falava muito rápido e o intérprete não conseguia acompanhar, era muito complicado. Na 8ª série eu reprovei. Não queria continuar no mesmo lugar.

Por meio da análise desses fragmentos, notamos que, no trecho 5, o sujeito busca a realização pessoal ao gerenciar a conciliação dos seus projetos (identidade desejada) e o que ele acredita que os outros esperam dele (identidade atribuída), constituindo-se, portanto, como um sujeito estrategista.

Ainda no mesmo fragmento, no que diz respeito à análise linguística, identificamos o subsistema de atitude com apreciação negativa pela escolha da palavra “*difícil*” como modo de avaliar as condições não favoráveis à educação do surdo nem a várias instituições de ensino. Além disso, nossa análise se estendeu ao subsistema de gradação, pois o sujeito avalia a dificuldade no acesso às instituições e a falta do profissional de tradução, e, para isso, faz uso da gradação por meio da força, através da intensificação pela repetição do elemento lexical “*É difícil, é difícil (...)*” e ainda por meio da quantificação no seguinte fragmento: “*(...) as vezes se encontra com essa dificuldade, essa barreira, por não ter tradutor*”.

No trecho 6, em “*não queria continuar no mesmo lugar*”, o sujeito altruísta faz algo para atender às expectativas dos outros, logo o seu desejo não está atrelado à busca da realização pessoal, mas a cumprir com aquilo que os outros esperam dele (BAJOIT, 2006).

Em [6], “*Não me sentia bem, fiquei preocupado porque não sabia como seria essa experiência*”, fica claro o conflito entre a identidade desejada e a atribuída, visto que o sujeito sofre de uma denegação de consonância existencial, portanto se trata de uma anomia. Nesse caso, o sujeito é anômico, pois aquilo que ele deseja é incompatível com o que está imposto, com o que ele acredita que a sociedade espera dele; sendo assim, ele não aprende, independentemente do esforço que o professor faça para que essa atividade tenha êxito, como em: “*Por mais que o professor explicasse nunca ficava claro para mim*”.

Na análise do trecho 6, a categoria do subsistema de atitude que mais se destaca é o afeto. O sujeito avalia o processo inclusivo, uma vez que o modelo de educação inclusiva o faz expressar sentimentos, como, por exemplo: de infelicidade, em “*não me sentia bem*”; de insegurança, em “*fiquei preocupado*”, “*não queria continuar no mesmo lugar*”, e de insatisfação, em “*(...) nunca ficava claro pra mim*”. Nesse discurso, reforçam-se a dominação, a desigualdade de oportunidade de aprendizagem do grupo oprimido pela sua diferença linguística e a naturalização dessas práticas de injustiça social.

Notamos a apreciação negativa no trecho 6, na medida em que a palavra “complicado” aparece como forma de avaliação do aprendizado. Há, nesse caso, um julgamento da conduta do professor, pois em sua prática pedagógica não se preocupava com o entendimento por parte do surdo, apesar de haver um intérprete. Há aí uma responsabilização do professor pelas dificuldades enfrentadas por ele, o surdo, ou seja, criticamente o modo como o professor em questão comunica seus conteúdos dificulta o aprendizado, o que o fez reprovar na 8ª série: “*O professor falava muito rápido e o intérprete não conseguia acompanhar*”.

A Lei Federal 12.319, de 1º de setembro de 2010, regulamenta, em seu Art. 1º, o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, porém, no texto 5, o surdo faz avaliação quanto à realidade da falta de tradutores/intérpretes nas instituições de educação inclusiva, o que impede os surdos de frequentarem ou permanecerem nessas instituições; assim, apesar de ser um direito previsto na legislação e fazer parte de uma luta do povo surdo, é algo que ainda está distante da realidade dessas escolas.

As análises dos discursos acima descortinam a realidade enfrentada pelo público surdo desde o momento da sua inserção nas instituições de ensino até o processo de aquisição do conhecimento, pois não há equidade nem oportunidade de aprendizado compatível com suas diferenças.

A desigualdade marca tanto o discurso [5], “*as vezes se encontra com essa dificuldade, essa barreira, por não ter tradutor*”, quanto o [6], “*não sabia como seria essa experiência*”, haja vista que é notável um tratamento desigual em relação aos alunos com surdez, pois, mesmo inseridos numa escola inclusiva, os sujeitos descrevem o desrespeito para com a aplicabilidade das leis. A Portaria nº 3.284/2003, por exemplo, prevê a presença do intérprete de Língua de Sinais/Língua Portuguesa até a conclusão do curso, além de regulamentar a profissão de tradutor e intérprete de Libras, por meio da Lei nº 12.319/2010. No Art. 1º, diz que esta Lei regulamenta o exercício da profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, e, no Art. 2º, que o tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea ou consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa.

Por meio dos discursos analisados, percebemos que o sujeito do trecho (5) não tem intérprete, o que o impossibilita de aprender. Já o sujeito do trecho (6), embora tenha o acompanhamento do intérprete, fica impedido de aprender pelo fato de o professor falar de maneira rápida, de modo que o intérprete não consegue transmitir o conteúdo para o surdo. As principais dificuldades de ordem linguística demonstram, assim, uma dominação do grupo ouvinte sobre o grupo dominado (surdo), e é contra essas injustiças que a ACD tenciona operar, pois, segundo van Dijk (2003), esse campo se concentra nos problemas sociais dos grupos oprimidos e contribui para os melhores interesses desses grupos, levando em consideração suas opiniões e apoiando a luta contra as desigualdades.

Trecho 7 Suj. I (vídeo 2) SL

Era uma turma mista, com surdos e ouvintes. A turma se dividiu, pois os ouvintes não sabiam libras e não conseguíamos nos comunicar com eles. Era difícil! Essa foi uma inclusão ruim.

Trecho 8 Suj. K (vídeo 2) SL

Estudei em escolas inclusivas, surdos e ouvintes misturados. Era horrível! Não tinha vontade de estudar, minha mãe me incentivava, mas eu não queria

O sujeito, ao falar de si, traz outras vozes. Conseguir comunicar-se com o ouvinte é atingir o que ele acredita que os ouvintes esperam dele. Bajoit (2006) afirma que há uma tensão estrutural entre as finalidades-retribuições e os recursos-imposições da relação, isto é, há uma finalidade de comunicação, porém não há retribuição, como em [7]: “não conseguíamos nos comunicar com eles”. Cria-se, assim, uma tensão entre a finalidade (comunicação) e os recursos disponíveis para alcançar a comunicação (a libras), ou seja, há um sistema inclusivo, porém a falta de conhecimento da libras por parte dos ouvintes gerou uma divisão na turma. O sujeito, entre escolher realização e reconhecimento, sofre de uma dissonância existencial. Nesse recorte, evidenciamos um sujeito que evita o desvio social e se conforma diante da hegemonia ouvinte.

A apreciação negativa é marcada no trecho [7] através das escolhas dos itens lexicais “difícil” e “ruim”, a fim de avaliar a condição comunicativa com os ouvintes no ambiente da escola inclusiva. Segundo o sujeito, a comunicação entre ele e seus colegas ouvintes era nula em decorrência de os ouvintes não saberem libras, pois “não conseguíamos nos comunicar com eles”, por essa razão, a turma ficou dividida. O item “ruim” refere-se à avaliação do processo inclusivo, visto que o sujeito esperava da inclusão o que o próprio nome sugere, algo positivo, como se em outras instituições ou em algum momento tivesse sido boa: “Essa foi uma inclusão ruim”. O termo inclusão tem uma carga semântica geralmente positiva, porém o sujeito que avalia o faz negativamente devido ao fato de estar incluído em uma turma mista, na qual os ouvintes não sabem libras e, por isso, não conseguem estabelecer comunicação entre si.

No trecho [8], “*Não tinha vontade de estudar, minha mãe me incentivava, mas eu não queria*”, o sujeito adaptador é identificado ao tentar conciliar o conformismo com a rebeldia, pois “os sujeitos reinterpretam, com mais ou menos má fé, as injunções das instituições para torná-las compatíveis com a suas” (BAJOIT, 2006, p. 203), buscando o reconhecimento da sua mãe.

A apreciação negativa também marca a avaliação das escolas inclusivas feita pelo sujeito do trecho 8, quando relata as experiências vividas em escolas de inclusão, com surdos e ouvintes misturados, ele declara: “Era horrível!”. Isso gera uma insatisfação que o faz realizar uma atitude de afeto, manifesta em seu desinteresse nos estudos: “não tinha vontade de estudar, minha mãe me incentivava, mas eu não queria”. Esse sentimento emerge diante da situação de inclusão submetida ao surdo nas escolas regulares/inclusivas.

Diante da exposição desses posicionamentos, fica evidente que a proposta da inclusão em atender às minorias de forma igual, de modo que lhes proporcione respeito à sua cultura e à sua identidade linguística (para o surdo), além de inseri-lo na sociedade, com a finalidade de interação com os outros alunos, não passa do plano utópico, uma vez que o surdo não consegue ter acesso ao ensino direcionado para ouvintes, por meio de uma língua oral-auditiva, sendo, pelo mesmo motivo, excluído das relações com seus colegas, tendo em vista a falta de comunicação. Portanto, segundo os posicionamentos dos surdos, a educação inclusiva não é capaz de atender às necessidades especializadas das minorias envolvidas no processo. Atingir o cumprimento de uma educação para todos vai além de matricular todos em um espaço que não está preparado para atender às diversas condições, inclusive linguísticas.

Por vários motivos, o surdo não enxerga a possibilidade da educação inclusiva como benéfica ao seu processo de aprendizagem, não somente devido à impossibilidade de comunicação dentro dessas escolas, pelo fato de os professores e colegas não saberem a língua de sinais e também por muitas vezes não haver a presença de um profissional tradutor/intérprete dessa língua, mas principalmente pelo aspecto que consideramos mais preocupante nesse contexto: o apagamento da cultura e da identidade surda dentro de um contexto ouvinte, pois a escola inclusiva nada mais é que um contexto ouvinte, no qual o surdo precisa adaptar-se ao modo de comunicação e à cultura da pessoa ouvinte. Dessa maneira, no contexto da inclusão, os surdos rejeitam esse caminho educacional e reivindicam para que seu direito a uma escola de qualidade que atenda às suas necessidades seja alcançado.

b- Escola inclusiva: Posicionamentos atenuantes

Neste segundo bloco sobre a escola inclusiva, analisaremos os discursos que se apresentam com críticas mais atenuadas no que diz respeito à inclusão vivenciada pelos sujeitos.

A escola inclusiva se propõe a atender aos sujeitos excluídos socialmente, conferindo oportunidade de educação a todas as pessoas que estejam dentro dos estigmas sociais sob os aspectos de diferença física, cognitiva, étnica, linguística, socioeconômica, cultural, de maneira indiscriminada.

De acordo com Mantoan (2015), objetiva-se, a partir desse modelo, agregar os excluídos e melhorar a realidade da qualidade de ensino, que, para a autora, dentro desse modelo, torna-se pluralista, atendendo às necessidades de todos os alunos.

Para alguns especialistas da educação especial, a escola inclusiva é o melhor modelo para contribuir com a educação que se compromete com o respeito às diferenças, com a distribuição de oportunidades iguais de aprendizado para todos e com uma maneira de se conviver com todos no mesmo ambiente (MANTOAN; PRIETO, 2006).

Sigamos, então, com os próximos recortes.

Trecho 9 Suj. M (vídeo 4) SI

Boa tarde, na escola eu estudei um ano e um mês na escola de surdos, depois mudei para uma escola de ouvintes, no começo eu tive que ter bastante paciência, mas depois...

Os ouvintes me ajudaram bastante, o professor... não tem interprete, no caso a dificuldade existe, mas meus colegas acabam ajudando, eles gostam quando eu ensino libras para eles. É muito legal

Trecho 10 Sujeito D (vídeo 2) SL

Quando eu estudava na escola inclusiva, os professores não conseguia ensinar, não conseguia se comunicar comigo, quando encontrava os amigos surdos, eles explicavam as coisas em libras, então eu entendia(...)

Através do trabalho sobre a identidade atribuída, emerge nesse discurso [9] um sujeito conformista que evita o desvio social e se conforma com as imposições das instituições e da sociedade. Esse sujeito, de acordo com Bajoit (2006), convence-se de que é melhor submeter-

se às imposições sociais e institucionais do que se desviar delas. O sujeito acaba, assim, se submetendo a condições de dificuldades de comunicação pela ausência de intérprete e se conforma com a ajuda dos colegas ouvintes: “no começo eu tive que ter bastante paciência”.

No mesmo discurso, revela-se o sujeito pragmático, que se caracteriza por se adaptar sempre sendo coerente com suas escolhas feitas anteriormente e com as circunstâncias. Para Bajoit (2006), esse sujeito modifica aos poucos seus fins e seus meios, visto em “Eles gostam quando eu ensino libras para eles”, trata-se, aqui, de um trabalho feito sobre sua identidade atribuída.

No trecho 9, embora a avaliação pareça positiva pela presença da expressão “*É muito legal!*”, o discurso traz marcas de apreciação negativa dos acontecimentos que cercam o sujeito dentro do contexto da escola de ouvintes como: “tive que ter bastante paciência”, “não tem intérprete”, “a dificuldade existe”. Ou seja, apesar de parecer estar satisfeito com a escola inclusiva, o sujeito enfrenta muitas dificuldades no processo de aprendizado e comunicação, na medida em que lhe foi negado pela instituição aquilo que já havia sido garantido por lei, como, por exemplo, a presença do intérprete, como dispõe a Portaria nº 3.284, de 7 de novembro de 2003, Art. 2º, § 1º, inciso III, que trata do compromisso formal da instituição com os alunos surdos e com deficiência auditiva: “de propiciar, sempre que necessário, intérprete de língua de sinais/língua portuguesa, especialmente quando da realização e revisão de provas, complementando a avaliação expressa em texto escrito” (BRASIL, 2003).

Apesar de avaliar a inclusão negativamente, o sujeito faz julgamento de estima social aos colegas quanto à tenacidade, pois responde à pergunta de confiabilidade: Posso contar com ele/ela? (ALMEIDA, 2010). Tendo em vista que seus colegas o ajudam em meio às dificuldades encontradas no modelo de educação no qual está inserido, isso pode ser visualizado, por exemplo, em “*a dificuldade existe, mas meus colegas acabam ajudando (...)*”.

Ainda nesse recorte, encontramos o subsistema de gradação presente em: “Os ouvintes me ajudaram bastante” e “*(...) no começo eu tive que ter bastante paciência, mas depois...*”.

No trecho [10], o sujeito emerge conformista, pois evita o desvio, mesmo sofrendo a forma de negação de sua aprendizagem, tendo em vista que os professores não conseguiam ensinar e se comunicar com ele: “os professores não conseguia ensinar”. No entanto, ele adquire o conhecimento através da ajuda que a comunidade surda oferece fora da escola, “*quando encontrava os amigos surdos eles explicavam as coisas em libras, então eu entendia*”. Assim, o sujeito faz esse trabalho sobre a identidade atribuída a fim de adquirir o prestígio social.

O trecho 10 foi analisado sob a perspectiva do julgamento. O sujeito julga os professores da escola inclusiva quanto à sua capacidade de exercer a sua função, podemos perceber essa avaliação por meio do seguinte trecho: “(...) *os professores não conseguia ensinar*”. Também os julga pela falta de competência comunicativa em libras, como em “*não conseguia se comunicar comigo*”. Nesse caso, o surdo só compreendia o conteúdo ensinado na escola quando algum amigo surdo lhe explicava em libras, reforçando a importância da presença de alguém que seja fluente em libras no processo de ensino-aprendizagem da pessoa surda.

Identificamos ainda o sujeito dividido, por denegação de excesso de introversão, quando o indivíduo acredita não ter o direito de incomodar e de se impor aos outros, isso porque, mesmo sem aprender, os sujeitos dos trechos (9) e (10) acreditam que não devem reclamar o seu direito de aprendizagem e se contentam com a ajuda dos ouvintes ou de amigos surdos sinalizantes de libras para lhes passarem o conhecimento que deveriam adquirir nos bancos das salas de aula. Dessa maneira, o surdo se responsabiliza pelo insucesso e pela falta de acesso às informações, naturalizando que as dificuldades encontradas por eles nos moldes da escola inclusiva devem ser vencidas exclusivamente por eles, contando com a paciência e a cooperação dos colegas ouvintes e surdos.

No trecho 10, “*eles explicavam as coisas em libras, então eu entendia (...)*”, vemos que, apesar das críticas feitas à escola inclusiva, no trecho 9 “*(...) os ouvintes me ajudaram bastante*”. Assim, o sujeito modaliza o fato de não estar aprendendo em sala de aula, devido aos grandes problemas enfrentados por ele na escola inclusiva, pois podemos notar, através dos discursos em análise, que a proposta da inclusão na educação, na sua real implementação, não tem atendido plenamente a educação surda. O mesmo acontece no trecho 10, “*quando encontrava os amigos surdos, eles explicavam as coisas em libras, então eu entendia (...)*”. Portanto, o fato de não haver comunicação entre o sujeito e o professor, e, por isso, não conseguir aprender faz com que ele se contente com as explicações dos amigos, também surdos, para que pudesse viabilizar o conhecimento, embora esse argumento reforce que o surdo consegue aprender quando o ensino é transmitido através do uso da sua língua (a libras).

Não obstante os surdos entenderem nesse caso que são culpados por não aprender, precisamos, a partir desses discursos, questionar para quem a escola inclusiva está, para atender a qual demanda e a qual interesse. Podemos notar que o contexto em que o surdo está inserido reforça a produção do abuso de poder e dominação sobre ele; por essa razão, concordamos com van Dijk (2003) quando afirma que a ACD combina o que se chama solidariedade com o

oprimido, pois, ao compreendermos que os surdos fazem parte de uma minoria linguística, e, portanto, de um grupo oprimido, somos levados à teoria crítica como a base do nosso trabalho.

Faz-se necessário compreender essa realidade a partir dos sentimentos, percepções e vivências das pessoas surdas dentro desse contexto. Para Mantoan (2006, p. 24), “A inclusão é, ao mesmo tempo, motivo e consequência de uma educação de qualidade e aberta às diferenças”. Por isso, questionamos de que maneira a escola inclusiva se coloca como “aberta às diferenças”, visto que inserir o aluno surdo ou com deficiência não consiste em ser aberta às diferenças, somente se essas diferenças forem trabalhadas de forma especializada a cada necessidade. A escola de qualidade consiste em conduzir o aprendiz ao conhecimento/aprendizagem e, para isso, precisa priorizar o respeito às diferenças e suas diversas formas de adquirir o conhecimento. É por meio da linguagem que o professor ensina a seu aluno, e, portanto, não existe qualidade em um modelo educacional cuja língua de transmissão da aprendizagem não consegue atingir seu interlocutor surdo. A escola, para ser aberta às diferenças, não precisa ser aberta em um ambiente desfavorável ao diferente, a menos que ela (a diferença) seja trabalhada, porém não é dessa forma que os surdos deixam emergir em seus discursos.

4.3 Escola Bilíngue

Durante toda seção teórica, dedicamo-nos a tratar do bilinguismo surdo e caracterizamos, a partir de vários estudiosos, a modalidade em questão como o modelo que propõe possibilitar ao aluno surdo dominar a sua língua materna (LS) e, posteriormente, uma língua de origem oral-auditiva na sua modalidade escrita, ou seja, entendemos que o bilinguismo propõe o direito de os surdos interagirem na sua língua natural, para que possam participar efetivamente na sociedade.

O termo educação especial foi tomando outras formas no decorrer dos estudos surdos, ora ele era tomado como a modalidade explicada primordialmente em nosso trabalho, como a escola que atendia aos alunos com diversas especificidades educacionais e que se enquadravam nos parâmetros clínicos, ora o termo era retomado como uma modalidade de escola bilíngue, na qual se preconiza o aprendizado do surdo por meio da sua língua natural (Língua de Sinais) e tem como segunda língua a Língua Portuguesa, no caso do Brasil.

Essa variação nos fez levantar alguns questionamentos em relação à escola bilíngue. Esses questionamentos surgiram a partir do estudo do *corpus*, pois percebemos que nos discursos dos surdos esses conceitos se misturavam. Seria a escola bilíngue uma escola especial para surdos? (CAPOVILLA, 2011, p. 86). Assim, ao fazer determinada pergunta, introduz uma breve explicação que diz: “(...) escolas bilíngues (escolas especiais que ensinam em Libras e Português)”. Apesar dessa ressignificação, analisaremos conforme a explicação que apresentada na seção teórica, ou seja, o termo escola bilíngue.

Trecho 11 Suj. A (vídeo 1) SL¹

“Minha primeira língua é Libras e minha segunda língua é o português e vocês, ouvintes, sua primeira língua é o português, segunda inglês? Não, Libras. Por que não aprendem Libras? Libras não é tão difícil. Inglês é mais difícil do que Libras, é sério! Eu acho Libras maravilhoso”.

Trecho 12 Suj. P (vídeo 7) SI

“A comunidade surda continua se posicionando contrária à educação inclusiva, favorável então a escolas bilíngues. Estamos dispostos a enviar propostas de alteração desses textos de lei organizando encontros explicativos a fim de mostrar os motivos pelo qual defendemos tal política educacional, onde o aluno surdo tenha respeitado o acesso e direito a expressar-se em língua de sinais, inclusive com professores surdos com respeito a cultura surda”.

Quando se trata do olhar dos surdos para o bilinguismo surdo, podemos observar marcas de afeto com avaliações positivas na maioria das amostras em todos os discursos selecionados, ao descreverem o que sentem ou passaram a sentir após sua inserção em uma escola bilíngue, pelo fato de estarem com seu par linguístico, de aprenderem melhor os conteúdos e de serem entendidos, conseguindo estabelecer comunicação, ter sua cultura e sua identidade respeitadas, entre outros aspectos.

O sujeito evidenciado no trecho [11] trata-se de um sujeito reflexivo que usa o recurso de distanciamento. Seu trabalho reside em uma relação autônoma consigo mesmo, analisando e questionando as instituições sobre a dominação social e cultural que se pretende exercer sobre ele (BAJOIT, 2006).

Ao discutir a temática do bilinguismo, o sujeito surdo avalia a língua quanto à sua complexidade e questiona os ouvintes pela escolha em aprender outro idioma no lugar da libras. Para tanto, faz uso da gradação por meio da intensificação (tão difícil), em *“Por que não aprendem libras? Libras não é tão difícil”*, e da escolha comparativa do (mais) para designar a língua inglesa com um grau de dificuldade maior, em *“Inglês é mais difícil do que libra, é sério!”*, fazendo a apreciação da libras de maneira positiva: *“eu acho libras maravilhoso”*.

Retornando o fragmento do trecho 11, *“Minha primeira língua é Libras e minha segunda língua é o português e vocês, ouvintes, sua primeira língua é o português, segunda inglês?”*, o sujeito faz uma crítica ao ouvinte, que tem como língua materna a Língua Portuguesa, porém não tem como segunda língua a libras, mas, sim, línguas estrangeiras como o inglês. Se a libras fosse uma língua que fizesse parte da oferta curricular do ouvinte, seria sem dúvida uma ação mais inclusiva na sociedade, pois o surdo encontraria menores dificuldades para se relacionar com pessoas ouvintes e resolver situações burocráticas. Assim como a Língua portuguesa está para o sujeito surdo, a libras deveria estar para o ouvinte, como L2.

Nesse caso, o sujeito critica a falta de interesse do ouvinte em aprender essa língua – que foi regulamentada por meio do decreto 5.626/2005, como meio legal de comunicação e expressão do surdo no Brasil –, julgando-o pela estima social no aspecto da normalidade, apesar de o sujeito ouvinte agir dentro do esperado pelas instituições, mas o sujeito surdo interroga por uma mudança de comportamento, sendo esse já comum na sociedade, um comportamento que separa ainda mais os dois mundos (surdos e ouvintes). Com o intuito de tornar essas relações mais estreitas, o surdo levanta um apelo ao ouvinte para que aprenda Libras, pois essa é mais fácil que o inglês. Não obstante a crítica, ele avalia que o interesse por parte dos ouvintes em aprender libras aumentou, apesar de isso não ser instituído pelas escolas, o que o faz gerar um afeto, materializado linguisticamente através do fragmento a seguir: *“Muitos ouvintes têm interesse em aprender Libras, isso é bom! Mas muito tempo atrás os ouvintes não tinham interesse. Hoje sim, eu fico muito feliz! Se não querem aprender, não tem problema, mas eu queria que aprendesse, porque é a segunda língua oficial”*.

O sujeito consequente ou conservador presente no trecho [12] convence-se de que é melhor continuar, persistir, mesmo de maneira dolorosa (BAJOIT, 2006), então ele diz que *“continua se posicionando contrária a educação inclusiva, favorável então as escolas bilíngues”*, mesmo que essa existência lhe cause desconforto.

Notamos aí um trabalho sobre sua identidade comprometida, bem como os compromissos identitários que assumiu consigo mesmo e realiza nas relações com os outros, é o que está expresso no uso de “*posicionando*”, “*enviar*”, “*organizando*”, “*defendemos*”. Esse sujeito “contém compromissos que correspondem ao mesmo tempo, ao que os outros esperam dele e aos seus ‘projetos’” (BAJOIT, 2006, p. 181).

O trecho [12], “*A comunidade surda continua se posicionando contrária à educação inclusiva*”, marca a mudança de situação junto à mudança de ambiente escolar. Isso quer dizer que, apoiado pela educação bilíngue, o surdo pode ter seu direito de comunicar-se em sua língua natural, ter esse aspecto identitário de bem cultural respeitado e poder aprender junto aos seus semelhantes, embora as identidades sejam construídas, desconstruídas e reconstruídas a partir de acontecimentos históricos, sociais e políticos, quer dizer, as identidades são construídas por meio das vivências com o outro, das manifestações de diferenças, conflitos, instabilidades, dúvidas em um dado contexto. Essa apreciação feita positivamente pelo sujeito é claramente observada por meio de: [12] “*respeitado o acesso e direito a expressar-se em língua de sinais*” e “*respeito a cultura surda*”.

O apagamento dessa Língua (língua de sinais) nas escolas regulares faz aumentar ainda mais o abismo que separa sujeitos surdos e ouvintes em situações cotidianas e obriga o surdo à dependência constante do ouvinte para acessar os seus direitos. Podemos considerar isso como uma forma de denegação, pois, embora não sofra maus-tratos, escravidão, etc., “é obrigado no seu corpo, a fazer qualquer coisa que não faria sem esta violência” (BAJOIT, 2006, p. 176), isto é, o surdo é obrigado a estar quase sempre acompanhado de um ouvinte para resolver questões burocráticas, ir a uma consulta médica, ser atendido em uma agência bancária, etc.

O fato de o surdo defender a escola bilíngue vai além de defender apenas a oportunidade de ser inserido em um contexto que lhe oportunize o aprendizado em sua língua natural, mas também uma leitura de mundo, dentro das perspectivas de suas culturas e identidades.

Trecho 13 Suj. B (vídeo 2) SL²

“Sou professora de português nesta turma de surdos, sou ex-aluna da escola Helen Keller, onde nunca houve inclusão, as aulas sempre foram em libras e mesmo os professores ouvintes usam a libras. Nunca vivenciei a inclusão. Hoje há uma luta do movimento bilíngue, mas percebo que está aumentando a inclusão nas escolas regulares. Isso deixa a comunidade surda muito angustiada(...)

Trecho 14 Suj. C (vídeo 2) SL²

Em todo lugar se comunicavam em libras, por isso me sentia muito feliz, quase chorei, eu amei! Tinha vontade de continuar a aprender sinais, eu consegui me superar no aprendizado, amadureci. Tive sorte, porque a escola Helen Keller é muito boa.

No trecho [13], o sujeito vive em função da ideia que faz do que ele é, como em “Sou professora de português nesta turma de surdos, sou ex-aluna da escola Helen Keller”, e da ideia do que queria ser para atender aos seus desejos, por essa razão caracteriza-se como sujeito autêntico (BAJOIT, 2006). Atender a esse desejo corresponde a atender a uma luta por mudança no cenário da educação para surdos, logo “Nunca vivenciei a inclusão” marca que o modelo inclusivo é uma alternativa de ensino, embora as expectativas tanto de aluna quanto de professora não se fixam a uma aprendizagem somente se passar por esse modelo.

Ao contrário do que possam imaginar, o modelo inclusivo não é uma obrigatoriedade para que se possam atingir as finalidades educacionais, o que se pode ver em “as aulas sempre foram em libras”, e os objetivos foram alcançados, pois a ex-aluna da referida escola declara: “Sou professora de português nesta turma de surdos”, colocando o modelo bilíngue como o modelo ideal para atender às necessidades linguísticas da pessoa surda, uma vez que existe um comprometimento em prol das escolas bilíngues e há uma angústia frente ao crescimento da proposta inclusiva nas escolas regulares declarados pelo sujeito [13].

Verificamos, no discurso do trecho 13, a gradação, através da escolha linguística dos itens lexicais “nunca” e “sempre” presentes em: “(...) sou ex-aluna da escola Helen Keller, onde nunca houve inclusão, as aulas sempre foram em libras” e “nunca vivenciei a inclusão”. Também notamos a categoria afeto quando o sujeito se refere ao aumento da modalidade inclusiva de educação, em “Isso deixa a comunidade surda muito angustiada”. Ainda nesse trecho, é possível notar a presença da gradação por intensificação em “muito angustiada”.

Essas escolhas léxico-gramaticais feitas pelo sujeito retratam uma situação social vivenciada pelos surdos em escolas inclusivas, o que gera angústia à comunidade, por enfrentar percalços nos momentos de interação, e, embora o sujeito em questão nunca tenha sido inserido nesse contexto, ele fala de um lugar comum à sua comunidade.

Sendo o afeto um recurso que tem a finalidade de exprimir, no discurso, as emoções, consistindo em uma avaliação baseada nos sentimentos dos interlocutores, positivos ou negativos, explícita ou implícita em relação ao que cerca o sujeito, pudemos verificar nos

fragmentos a seguir essa avaliação que os sujeitos fazem da escola bilíngue, como no trecho [14]: “*Em todo lugar se comunicavam em libras, por isso me sentia muito feliz, quase chorei, eu amei! Tinha vontade de continuar a aprender sinais, eu consegui me superar no aprendizado, amadureci*”.

No fragmento do trecho [14], o afeto relacionado a sentimentos de felicidade e satisfação é materializado por meio de expressões, como “*me sentia feliz*”, “*eu amei*”, “*tinha vontade*”, “*tive sorte*”, e da construção do “eu” em “*consegui me superar*”, “*amadureci*”. Esses fragmentos desvelam o sentimento positivo frente à escola de modalidade bilíngue para surdos, além de que há uma avaliação da escola, por meio da apreciação positiva em “*a escola Helen Keller é muito boa*”.

Com efeito, o surdo se sente aceito e satisfeito por ter suas necessidades linguísticas atendidas na escola bilíngue. O respeito às suas diferenças favorece o cenário de mudança de perspectiva e de realidade da comunidade surda frente à sua própria educação.

Deparamo-nos com um sujeito que emerge da busca pela realização pessoal. O sujeito autêntico vive em função da ideia que faz de si sobre o que é e o que queria ser, atendendo dessa maneira aos seus desejos.

Trecho 15 Suj. F² (vídeo 2) SL²

Fiquei pensando em pedir transferência para escola Helen Keller. Cheguei na escola e fiquei surpreso em estar num lugar onde todos são iguais a mim, fui fazendo alguns amigos, todos sabiam libras e tinha orgulho da cultura e identidade surda. Isso me fez não desistir!

Trecho 16 Suj. J (vídeo 2) SL²

Conversei com a minha mãe, disse que queria ir para uma escola de surdos com libras, minha mãe foi procurar por uma escola e descobriu a escola Helen Keller. Eu me sinto bem com os surdos e me comunicando em libras. Com a comunicação em libras eu fui aprendendo melhor os conteúdos e me desenvolvendo, aprendendo muitas coisas.

Em [15], “*Fiquei pensando em pedir transferência*” demonstra que o sujeito está pronto para começar do zero, sair das bases de uma escola inclusiva e recomeçar com as novas bases da escola bilíngue, assumindo um sujeito inovador.

Como sujeito autêntico que busca a realização pessoal, ele vive em função de atender aos seus objetivos, mediante a ideia que faz do que ele é e do que queria ser, visto que *“isso me fez não desistir”*. Com isso, estar inserido em uma escola que reafirme quem ele é e *“onde todos são iguais a mim”*, *“ todos sabiam libras”*, isso atende ao desejo de quem ele quer ser.

O afeto representado no recorte 15 descortina sentimentos relativos à felicidade quando manifesta o fragmento *“fiquei surpreso”*, além de sentimentos relativos à segurança por estar inserido num ambiente escolar em que pode encontrar seus pares linguísticos, o que fica demonstrado em *“num lugar onde todos são iguais a mim”*.

No fragmento do trecho 15 *“(...) onde todos são iguais a mim”*, percebemos que, ao passo que o sujeito se sente em conformidade com o que acredita ser, ele, para atingir a sua realização pessoal, isto é, a sua realização de si, deseja ser reconhecido pelos outros em suas diferenças, como afirma Bajoit (2006), dessa forma o sujeito depara-se com a sua identidade desejada.

Em [16], o sujeito age com os seus projetos, a fim de se realizar e buscar fazer o que alimenta o seu desejo, como em: *“disse que queria ir para uma escola de surdos”*, *“me sinto bem com os surdos e me comunicando em libras”*. Por essa razão, trata-se de um sujeito autêntico, segundo a classificação retextualizada a partir da proposta de Bajoit (2006).

No trecho 16, está presente o afeto relacionado a sentimentos de felicidade e satisfação com pessoas, como em: *“eu me sinto bem com os surdos”*, *“aprendendo melhor os conteúdos”*, *“aprendendo muitas coisas”*, respectivamente por estar inserido em um espaço onde pode ter contato com a comunidade surda e se comunicar em libras. Além disso, é possível notar o subsistema de gradação presente nos fragmentos já mencionados através das escolhas lexicais de *“melhor”* e *“muitas coisas”*.

Analisando os dois discursos, identificamos que o sujeito [15] pensa em mudança – *“fiquei pensando em pedir transferência para escola Helen Keller”*. E essa mudança extrapola a mera mudança de espaço físico, pois significa mudança de escola, mudança de modalidade educacional de uma escola inclusiva para uma escola bilíngue onde todos sinalizam, onde todos sabem libras, mas o sujeito pensa em uma mudança de lugar social, com mudanças de oportunidade e mudança de lugar em que o sujeito possa se reconhecer e assumir sua cultura e sua identidade surda.

De acordo com Fairclough (2016), o sujeito não somente é moldado ideologicamente por meio do discurso, mas é agente transformador das práticas sociais e passa a questionar as estruturas de poder.

O sujeito do trecho [16], como verificamos, também propõe mudança, como em “disse que queria ir para uma escola de surdo com libras”. Essa mudança o faz comparar o seu processo educativo com o lugar em que esteve anteriormente, como quando diz “foi aprendendo melhor”, “me comunicando em libras”, “me desenvolvendo”.

Trecho 17 Suj. O (vídeo 6) SO

Eu lembro que quando eu entrei naquela escola, é escola só para surdo, é.... eu... nunca tinha visto libras na minha vida, nunca! Quando entrei naquela escola a maioria daquelas pessoas que estudavam lá faziam libras. Eu não encontrava pessoas oralizadas lá dentro, então... eu olhava, eu achava que no começo, achava que era palavrão, essas coisas, né? Daí com o tempo eu fui aprendendo com eles. Nossa! Foi uma experiência, sabe?! E quando eu comecei a aprender libras, eu comecei a aprender as coisas muito rápido do que na parte..., na parte português, né? Mas a libras você desenvolve muito, né? Uma aprendizagem, por exemplo.

Notamos que o sujeito tem um trabalho de conciliar reconhecimento social de realização pessoal, de modo que ele tenta associar suas escolhas já feitas com as modificações ou adaptações, como, por exemplo, em: “*E quando eu comecei a aprender libras, eu comecei a aprender as coisas muito rápido do que na parte..., na parte português, né?*”. Nesse caso, podemos classificá-lo, portanto, como sujeito pragmático, pois ele se adapta às circunstâncias ou às oportunidades.

Como já dissemos, o sujeito, ao se sentir em conformidade com o que acredita ser, aquilo que faz para atingir a sua realização pessoal, ou seja, a sua realização de si, ele deseja ser reconhecido pelos outros em suas diferenças, como afirma Bajoit (2006). Nesse contexto, o sujeito depara-se com a sua identidade desejada, como se nota em: “*Daí com o tempo eu fui aprendendo com eles. Nossa! Foi uma experiência, sabe?!?*”.

O trecho [17] possui marcas do subsistema de gradação, as quais são apresentadas pela repetição da palavra “nunca” do seguinte exemplo: “*eu nunca tinha visto libras em minha vida, nunca!*”, e ainda através dos léxicos “*muito rápido*” e “*desenvolve muito*”, como modo de fazer

apreciação quanto ao sistema da modalidade bilíngue, pois que possibilita o aprendizado de maneira mais rápida e eficaz se comparado ao ensino feito através da Língua Portuguesa.

Segundo Quadros (2015), os surdos querem aprender em Língua de Sinais, não apenas por questões linguísticas, mas políticas, buscando, assim, estratégias de autoafirmação enquanto grupo social.

Essa apreciação feita positivamente pelo sujeito¹⁷ é claramente observada por meio deste fragmento: *“E quando eu comecei a aprender libras, eu comecei a aprender as coisas muito rápido do que na parte..., na parte português, né? Mas a libras você desenvolve muito, né? Uma aprendizagem, por exemplo”*.

O fato de o surdo defender a escola bilíngue vai além de defender apenas a oportunidade de ser inserido em um contexto que lhe oportunize o aprendizado em sua língua natural, mas também uma leitura de mundo, dentro das perspectivas de suas culturas e identidades.

O posicionamento do sujeito surdo em questão faz apreciação negativa à escola inclusiva e se coloca contra a inclusão, pois tal modalidade o impossibilitava de aprender pelo fato de os professores não usarem libras, assim como pela falta de contato com os colegas ouvintes. Essa apreciação feita positivamente pelo sujeito 17 é claramente observada por meio de: *“E quando eu comecei a aprender libras, eu comecei a aprender as coisas muito rápido do que na parte..., na parte português, né? Mas a libras você desenvolve muito, né? Uma aprendizagem, por exemplo”*.

Os surdos, por meio dos processos de comunicação, evidenciam seus problemas sociais mais complexos, como os modelos de educação destinados a eles. E, partir do enquadramento com suas identidades, os surdos podem trabalhar para transformar a realidade.

Não se trata de tentar provar que o surdo é capaz de aprender somente quando inserido em escolas bilíngues, mesmo porque o sujeito da análise é oralizado, mas evidenciar que o ensino que respeita o modo pelo qual o surdo pode receber melhor a mensagem e que o respeite em sua diferença linguística é capaz de gerar mudança social. Segundo Wodak (2003), a teoria crítica tem o papel de desvelar os discursos por meio das ideologias e favorecer às lutas pela emancipação dos grupos sociais marginalizados.

No mais, o sujeito afirma que não conhecia a Língua pertencente à sua comunidade (a libras), quando diz: *“... eu olhava, eu achava que no começo, achava que era palavrão, essas coisas, né”*.

Sendo assim, ao defender a escola bilíngue, não se pretende segregar o surdo em um único espaço, tendo em vista que essa escola envolve aspectos culturais, identitários e linguísticos da pessoa surda, mas se pretende agir com oposição a quem, por meio do discurso, estabelece, confirma e legitima o abuso de poder e a dominação, conforme van Dijk (2003).

4.4 Os depoimentos e posicionamentos críticos de um povo

Realizamos as análises com base na teoria da Análise Crítica do Discurso, situada em Fairclough (2016). Portanto, partindo da premissa da transdisciplinaridade da ACD, fizemos a análise na perspectiva das identidades e dos sujeitos, através do diálogo entre a ASCD (PEDROSA, 2012) e a SMS (BAJOIT, 2006), além do sistema da LSF (ALMEIDA, 2010), para que assim pudéssemos atender à análise textualmente orientada.

Diante das múltiplas discussões levantadas acerca da educação ideal para o surdo, julgamos que o melhor discurso a ser analisado seria o discurso do surdo, pois pretendíamos partir dos depoimentos/posicionamentos dos protagonistas desse processo, a fim de desvelar os sujeitos que emergiriam das tensões provocadas da gestão relacional de si, segundo Bajoit (2006).

Notamos em vários vídeos publicados no canal *YouTube* que os surdos demandavam uma necessidade de posicionamento frente aos modelos educacionais vigentes, o que nos conduziu a separar as análises em blocos de Escola Especial, Escola Inclusiva e Escola Bilíngue, e que identidades e sujeitos surgiram por meio da construção do “eu”. Por conseguinte, isso nos possibilitou classificar os Sujeitos emergentes, bem como eles avaliam os modelos educacionais por meio do sistema de avaliatividade e seus subsistemas de atitude e graduação.

A seguir, apresentamos um quadro-resumo que traz depoimentos, tipos de identidades e sujeitos, além de comentários discursivo-sociais com uma representação de cada modalidade de ensino aqui abordada.

Quadro 6: Quadro-resumo da Análise.

	DEPOIMENTO	SUJEITOS E IDENTIDADES	COMENTÁRIOS DISCURSIVO-SOCIAIS
ESCOLA ESPECIAL	Eu estudei em escolas inclusivas, tinha uma turma só de surdos e o restante de ouvintes. A professora sabia um pouco de libras, mas não era fluente. Tentamos estudar, mas não tínhamos interesse.	Identidade atribuída Sujeito Adaptador	Nesta configuração de ensino, o surdo está sujeito a aceitar as condições precárias de uma educação sem progressões importantes e sem preocupação com uma comunicação plena, ou seja, o usuário da língua majoritária (o professor) se sobrepõe ao surdo, impondo até que nível ele vai aprender, esses discursos de desigualdades de poder e injustiças sociais se naturalizam nas práticas sociais por meio da linguagem (RESENDE, 2009).
ESCOLA INCLUSIVA a-negativo	<u>Quando eu me mudei de escola, foi ainda pior, era uma sala cheia de alunos e quase ninguém me aceitava era muito difícil pra mim. Parecia que os professores tinham medo de me ensinar e se perguntavam como eu ia aprender, mas eu lia números, era boa em cálculos e aprendia a matéria.</u>	Identidade atribuída Sujeito Rebelde Sujeito Anômico	O processo inclusivo deve acontecer, ao passo que a escola respeite a diferença linguística do aluno surdo. A comunidade escolar necessita estar preparada para que aconteça uma interação comunicativa em libras, material adaptado para a Língua Brasileira de Sinais, a presença do profissional tradutor/intérprete e atenda como um todo aquilo que já está garantido por lei.
ESCOLA INCLUSIVA b-atenuante	b- Boa tarde, na escola eu estudei um ano e um mês na escola de surdos, depois mudei para uma escola de ouvintes, no começo eu tive que ter bastante paciência, mas depois... Os ouvintes me ajudaram bastante, o professor... não tem interprete, no caso a dificuldade existe, mas meus colegas acabam ajudando, eles gostam quando eu ensino libras para eles. É muito legal.	Identidade atribuída Sujeito Conformista Sujeito Pragmático	Questionamos de que maneira a escola inclusiva se coloca como “aberta às diferenças”, inserir o aluno surdo ou com deficiência não consiste em ser aberta às diferenças, mas se essas diferenças forem trabalhadas de forma especializada a cada necessidade. A escola de qualidade consiste em conduzir o aprendiz ao conhecimento/aprendizagem e para isso precisa priorizar o respeito pelas diferenças e suas

			diversas formas de adquirir o conhecimento.
ESCOLA BILÍNGUE	Em todo lugar se comunicavam em libras, por isso me sentia muito feliz, quase chorei, eu amei! Tinha vontade de continuar a aprender sinais, eu consegui me superar no aprendizado, amadureci. Tive sorte, porque a escola Helen Keller é muito boa.	Identidade desejada Sujeito Autêntico	O surdo faz o que gosta e o que sente prazer e felicidade. Ele se sente aceito e satisfeito por ter suas necessidades linguísticas atendidas na escola bilíngue. O respeito às suas diferenças favorece o cenário de mudança de perspectiva e de realidade da comunidade surda frente à sua própria educação.

Elaboração: A autora.

Podemos perceber, com base nos discursos em análise, que, ao se posicionarem em relação aos tipos de escola, os surdos, por meio do trabalho de (re)construção da sua identidade e do trabalho sobre essas identidades, tornam evidentes os tipos de sujeitos que Bajoit (2006) aborda. Ademais, pudemos desvelar, nas análises, práticas sociais assimétricas naturalizadas por meio dos discursos dos sujeitos em questão, discursos esses que podem contribuir de algum modo com a mudança social, mesmo que a longo prazo.

Certamente, dar voz ao surdo foi uma questão imprescindível para o resultado desta pesquisa, haja vista que o olhar de quem está inserido nos diversos modelos educacionais exaustivamente mencionados e explicados nesta pesquisa é um dos fatores mais relevantes e que marca o estudo como inaugural, pois a análise se debruça sobre os discursos de quem mais precisa se posicionar acerca da temática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A decisão de trabalharmos com o discurso do surdo trouxe para nós um grande desafio, porém as inquietações por buscar o posicionamento dos surdos frente às questões sociais que povoam esse povo nos fizeram seguir adiante.

Pensamos que trabalhar as questões dos modelos educacionais discutidas apenas por especialistas ouvintes não teria o mesmo impacto, pois essa discussão está latente no ciberespaço, sendo promovida pelos surdos através do seu discurso no que diz respeito às modalidades de ensino, por essa razão optamos por trabalhar com o discurso do surdo.

Com tal investigação, pensamos em discutir sobre qual modalidade de ensino melhor atenderia ao surdo e a partir de qual modelo se deveria seguir para alcançar a plenitude no ensino dessa comunidade através dos depoimentos dos principais participantes, os surdos.

A escolha teórica pela ACD se justifica pelo seu compromisso político e social contra as desigualdades e contra a imparcialidade do analista e do objeto em análise, isto é, como concebe Fairclough (2016), o analista, em ACD, deve assumir ações de resistência à opressão e práticas de contrapoder, não assumindo, portanto, o papel de mero narrador ou cúmplice/coautor das injustiças. O papel desempenhado pela teoria na Análise Crítica do Discurso consiste, com efeito, em contribuir com a luta a favor da emancipação, pois preconiza a solidariedade pelo oprimido, pelo esquecido, pelo diferente (WODAK, 2003).

Os estudos em ASCD presentes neste trabalho nos possibilitaram contemplar os discursos dos surdos disponíveis no *YouTube* e classificar os sujeitos oriundos das suas identidades fragmentadas, as quais são provenientes das tensões existenciais.

Ademais, a ASCD (PEDROSA, 2011; 2012a – d), referendada na Sociologia para a Mudança Social (BAJOIT, 2012; 2008; 2006), assume que o sujeito se constitui, a depender das situações e das circunstâncias que lhe causam tensões existenciais. Portanto, em ASCD, o sujeito pode ou não ser agente transformador (PEDROSA, 2016).

Por meio dos depoimentos dos surdos acerca da temática da escola especial, da escola inclusiva e da escola bilíngue, nos foi possível alcançar o objetivo geral, a saber, refletir sobre a análise dos discursos dos surdos acerca do papel da escola especial, da inclusiva e da bilíngue, dentro do contexto mais amplo da política educacional inclusiva e da influência dessa conjuntura de transformação social para a constituição dos sujeitos e suas identidades.

A seguir, apresentaremos as considerações a partir da reflexão feita sobre as questões que nortearam esta pesquisa, respondendo-as de forma entrelaçada aos respectivos objetivos específicos.

- Em que sentido as pessoas surdas se posicionam frente às imposições dos modelos educacionais?

A partir da inquietude que originou essa questão de pesquisa, tivemos a pretensão de examinar de forma crítica a avaliação feita pelos surdos no que tange às metodologias pedagógicas utilizadas para a sua educação.

Os estudos em LSF em Vian Jr (2010) e Almeida (2010) contribuíram para que, através de uma análise discursiva textualmente orientada, pudéssemos descortinar a avaliação feita pelos surdos sobre os modelos educacionais vigentes.

Em relação à escola especial, identificamos que, através dos subsistemas de atitude e gradação, os surdos se colocaram contrários a esse modelo, por meio da gradação do julgamento negativo no que diz respeito ao professor e à comunicação que não era estabelecida entre eles.

Sobre as escolas inclusivas, embora tenha havido alguns posicionamentos atenuantes, os sujeitos não se sentiam representados e nem atendidos nas suas diferenças. Sendo assim, julgaram o professor quanto à capacidade e fizeram apreciação negativa quanto a fatores como rejeição, discriminação, fracasso escolar, problemas de comunicação, inacessibilidade e falta de intérprete/tradutor.

De maneira divergente em relação às avaliações anteriores quanto à avaliação e aos posicionamentos sobre as escolas bilíngues, os sujeitos fizeram apreciação positiva quanto à aceitação, ao aprendizado e ao uso da libras. A superação, a felicidade, a emoção, a surpresa, a alegria por estarem em contato com seus pares linguísticos demonstravam o afeto.

Ao refletirmos sobre o que foi apresentado na pesquisa, pensamos que conhecer cada modelo via especialistas (CAPOVILLA, 2011; FERNANDES, 2015; GESSER, 2012; GARÉ, 2016; LOPES; FABRIS, 2016; MANTOAN, 2015; SKLIAR, 2013; 2016; SOUZA, 2014, entres outros), através da base teórica dos estudos surdos, nos possibilitou conhecer como cada um se configura de maneira teórica, daí reconhecermos a importância de cada um para o contexto de mudança das práticas discursivas no cenário da educação do surdo. Mas, ao analisarmos os discursos dos sujeitos sobre cada uma das modalidades, identificamos que a avaliação que o surdo faz sobre a escola bilíngue é unanimemente positiva, diferentemente de

quando avalia as outras modalidades (especial e inclusiva) e, por isso, faz-se necessário partirmos da percepção que os surdos fazem sobre qual modelo eles acreditam ser o melhor para sua própria educação, pois eles são os protagonistas desse processo. Logo, que através de seus discursos possam criar acontecimentos, tendo em vista que o discurso, por meio da linguagem, pode mudar a realidade social.

- De que maneira as identidades se constituem por meio dos discursos dos surdos sobre a sua educação?

Para respondermos a essa questão de pesquisa, traçamos o objetivo específico de apontar o processo de (re)constituição das identidades dos surdos por meio da gestão relacional de si diante do papel da escola.

A constituição do sujeito requer capacidade do indivíduo de questionar suas tensões existenciais. Essas tensões interpelam o sujeito com o objetivo de desenvolver um trabalho de gestão de si que resulta na construção do “eu” (BAJOIT, 2008). Assim, por meio de seus depoimentos, os sujeitos surdos expõem suas tensões em relação a seus estudos, bem como as experiências que viveram dentro dos modelos de educação expostos nesta pesquisa, isso através da narrativa de si, uma vez que os surdos procuram mudar as relações para tentar diminuir essas tensões que são ocasionadas pela vida em sociedade (BAJOIT, 2006).

O “trabalho do sujeito” é o mesmo que o “trabalho de construção identitária”. Desse trabalho do sujeito, surge a constituição de sua identidade pessoal. Quando o indivíduo trabalha para (re)construir sua identidade, ele tenta alcançar três fins: realização pessoal, reconhecimento social e consonância existencial.

Os surdos que trouxeram a discussão sobre a escola especial e a escola inclusiva (depoimentos atenuantes) evidenciaram sua identidade atribuída – aquela em que há a percepção interiorizada do que os outros esperam dele. Nesse sentido, ele age de modo a obter o reconhecimento social.

O indivíduo encontra-se na zona de tensão que corresponde às expectativas sociais, mas por obrigação, mesmo que não esteja compatível com seus projetos; por outro lado, apresenta as que ele concilia com as expectativas que imagina que os outros fazem dele com seus projetos.

Nos recortes destinados à escola inclusiva (depoimentos negativos), revelaram-se as identidades atribuída e desejada (aquilo que queria ser e projetos que gostaria de realizar para atender ao sentimento de realização pessoal, respectivamente), caracterizadas por indivíduos

que realizaram projetos por meio dos quais receberam o reconhecimento social, a aprovação dos outros e sua própria realização e também aqueles que se situam na face oculta da identidade desejada, dos desejos inconfessáveis e escondidos no seu inconsciente (BAJOIT, 2006).

Nos depoimentos sobre a escola bilíngue, por sua vez, evidenciaram-se tanto a identidade desejada quanto a comprometida (compromissos identitários que assumiu consigo mesmo – realizar com os outros – e o que ele faz da sua vida), ou seja, projetos que realiza contra os outros que causam denegação de reconhecimento e aqueles a que renuncia por causa dos outros que causam denegação de realização. Porém, nesse bloco, há a presença majoritária de identidade desejada.

A capacidade de (re)construção identitária é constante, e a busca pelo equilíbrio entre os três bens (realização pessoal, reconhecimento social e consonância existencial) é infindável. Essa capacidade de o indivíduo atuar sobre si mesmo, com o objetivo de (re)constituir sua identidade pessoal, é chamada de sujeito (BAJOIT, 2008). Os sujeitos se movimentam dentro das esferas identitárias, a depender das respostas que deem às suas tensões.

- Que tipos de sujeitos emergem nos discursos dos surdos presentes nos vídeos disponíveis no canal *YouTube*?

Para responder a essa pergunta, objetivamos identificar os sujeitos discursivos que emergiram de seus posicionamentos e, para atingirmos essa finalidade, recorreremos à SMS e aos tipos de sujeito propostos por Bajoit (2006).

A partir de 17 recortes discursivos, pudemos identificar e classificar 19 sujeitos distribuídos entre os nove tipos de sujeitos que surgem do trabalho sobre as identidades atribuída, comprometida e desejada.

Todos os sujeitos gerados por meio deste trabalho sobre as identidades presentes em Bajoit (2006) apareceram em nossas análises: conformista, adaptador, rebelde, autêntico, estrategista, altruísta, consequente, pragmático e inovador.

Os sujeitos mais recorrentes foram o sujeito conformista e o sujeito autêntico, aparecendo quatro de cada um deles na classificação. Notamos que o sujeito conformista estava mais presente nos discursos dos alunos surdos inseridos no bloco da escola especial e da inclusiva – atenuantes –, enquanto a presença do sujeito autêntico foi percebida mais nos discursos dos alunos surdos que se posicionavam frente à escola bilíngue.

No primeiro bloco, qual seja, o referente à escola especial, vimos que os sujeitos presentes nesses discursos estão relacionados ao trabalho sobre a identidade atribuída (conformista e adaptador).

No segundo bloco, referente à escola inclusiva no que diz respeito aos discursos de depoimentos negativos, classificamos sujeitos tanto da esfera da identidade atribuída quanto da desejada, ficando esse número dividido em 50% (rebelde, conformista, adaptador, altruísta e estrategista). No tocante aos depoimentos atenuantes sobre essa mesma escola, classificamos apenas sujeitos que eram resultado do trabalho sobre a identidade atribuída (conformistas), pois ainda se fazem presentes o dividido e o anômico.

Por último, no bloco destinado aos depoimentos dos alunos surdos inseridos no contexto de escolas bilíngues, classificamos os sujeitos que emergem do trabalho sobre a identidade comprometida e, principalmente, sobre a identidade desejada (consequente, inovador, pragmático, estrategista e autêntico), sendo o último recorrente dentro desse contexto. Ademais, nesse enquadramento também pudemos identificar o sujeito dividido.

Através do que foi exposto neste trabalho acerca dos discursos dos surdos sobre sua educação, não tivemos a pretensão de ser “voz” do surdo, mas permitir que seus posicionamentos fossem evidenciados e, por meio da Análise Crítica do Discurso, fossem reveladas as injustiças naturalizadas nos momentos de práticas sociais.

Indubitavelmente, essa temática poderia ter sido trabalhada de diversas maneiras, uma vez que as possibilidades teóricas e metodológicas para se desenvolver uma pesquisa que trate de surdez e educação são numerosas; sendo assim, para além desse aspecto, seria impossível esgotar toda essa discussão em um trabalho desse caráter.

A pesquisa contribui para os estudos dos sujeitos surdos e suas identidades sob a ótica da ACD, mais precisamente sob o olhar da ASCD e dos estudos da mudança social; ainda pudemos ressaltar os problemas, apontados pelos surdos, existentes na sua educação e vimos que, embora o modelo inclusivo pareça ideal para atender às suas necessidades, não vem sendo aplicado em sua plenitude.

Ressalta-se que há cinco anos exerço a função de Atendente Terapêutica (AT), tanto em escolas quanto em residências, sendo que esse trabalho consiste em contribuir para que os objetivos escolares sejam alcançados e que o aluno especial se desenvolva pedagogicamente, além de intervir na sua independência em relação à escola e à sociedade e trabalhar para que habilidades sejam desenvolvidas também no fator comportamental e social. A intervenção do

atendente terapêutico também consiste na tentativa de diminuir atitudes inadequadas e que atrapalhem o desenvolvimento escolar do aluno especial e aumentar atitudes que lhe possibilitem aprender; trata-se também de desenvolver brincadeiras funcionais, auxiliar na socialização e na comunicação, ajudando na fluência verbal, e ajudar em cuidados pessoais, tudo isso deve ser desenvolvido pelo profissional que atua nessa área.

Por trabalhar como atendente terapêutica há tanto tempo, notei que, apesar de as escolas depositarem um grande esforço para atender a todas as demandas dos alunos especiais com diversos diagnósticos, é muito difícil atingir os objetivos propostos por elas na modalidade inclusiva. Embora não tenha acompanhado nenhuma criança surda, pude, através do trabalho como AT, compreender de modo mais claro a angústia daqueles que estão inseridos nesse cenário, porém sem atendimento adequado.

Por considerar a densidade dessa discussão, acreditamos que esta pesquisa não é suficiente para responder às inúmeras indagações relacionadas a esse contexto, por isso acreditamos que necessitaríamos desenvolver ainda mais essa temática a partir dos estudos doutorais.

Ademais, esperamos que, por meio deste estudo, possa haver mais diálogo sobre a melhor forma de educação dos surdos e que, de fato, possa contribuir para a mudança, sendo possível uma educação que respeite as diferenças e que as atenda, além de propiciar um ensino equitativo.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Fabíola Sartin Dutra Parreira. **A avaliação na linguagem. Os elementos de atitude no discurso do professor** – Um exercício em Análise do Discurso Sistêmico-Funcional. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAJOIT, Guy. **Tudo muda:** proposta teórica e análise da mudança sociocultural nas sociedades ocidentais contemporâneas. Ijuí: Unijuí, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BESSA, Décio. Análise de Discurso Crítica: História e Perspectivas. In: KALLARRARI, Celso; BESSA, Décio; PEREIRA, Aline Maria dos Santos (orgs.). **Estudos linguísticos e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 115-142.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988.

BLATTES, Ricardo Lovatto (Org.). **Direito à educação:** subsídios para a gestão dos sistemas educacionais: orientações gerais e marcos legais. 2. ed. Brasília: MEC, SEESP, 343p., 2006.

_____. Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais: acesso e qualidade. In: **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. **Decreto n. 3.691 de 19 de dezembro de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3691.htm>.

_____. **Decreto nº 6.215, de 26 de setembro de 2007**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm>.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

_____. **Os Direitos das Pessoas Portadoras de Deficiência:** Lei nº. 7853/89, Decreto nº 914/93. Brasília: CORDE, 1996.

_____. **Estatuto da criança e do adolescente:** Lei federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

_____. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.** BRASIL. Coleção Previdência Social. Vol. 06 – Fórum de Dirigentes de Fundos Estaduais de Previdência. Brasília: MPAS/SPS, 1991.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015.

_____. **Lei nº 13.055, de 22 de dezembro de 2014.** Institui o Dia Nacional da Língua Brasileira de Sinais – Libras – e dispõe sobre sua comemoração.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Ministério da Educação.

_____. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Lei nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Decreto n. 5.626, de 19 de dezembro de 2005.** Brasília: Congresso Nacional, 2005. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

_____. **Lei n. 12.319 de 1º de setembro de 2010.** Brasília: Congresso Nacional, 2010. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência: Decreto Legislativo nº 186, de 09

de julho de 2008: Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. 4. ed. rev. e atual. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2010. 100p.

CAPOVILLA; Fernando C. Sobre a falácia de tratar as crianças ouvintes como se fossem surdas, e as surdas, como se fossem ouvintes ou deficientes auditivas: pelo reconhecimento do status linguístico especial da população escolar surda. In: SÁ, Nídia de. **Surdos: qual escola?**. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

CASTILLO; Daniel Prieto. **Discurso Autoritario y Comunicación Alternativa**. México: Ed. Coyoacán, 1997.

CUNHA, João Paulo Lima. **Identidades coletivas de estudiosos da linguagem no currículo lattes: docência, pertença social e capital cultural-acadêmico**. 160 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DAMACENO, Taysa Mércia dos Santos Souza. **Sujeitos e atores sociais nas representações discursivas de docentes da rede estadual de ensino em Sergipe: uma análise crítica em tempos de Ideb**. 210 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

DELMONDEZ, P.; PULINO, L. H. C. Z. Sobre identidade e diferença no contexto da educação escolar indígena. In: **Psicologia & Sociedade**. 26(3), p. 632-641, 2014.

EGGINS, S. **Introducción a la Lingüística Sistémica**. Traducción, prólogo y glossário de F. Alcántara. Universidad de la Rioja, Servicio de Publicaciones, 2002.

FAIRCLOUGH, Noman. **Discurso e Mudança Social**. 2. ed. Brasília: Editora UNB, 2016.

_____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003. p.179-201.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, E. R. (Org.). **Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 77-104.

FERNADES, Eulalia; SILVA, Carrancho da. **Surdez e bilinguismo** [et al.]. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2015.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura:** na Idade clássica. Tradução José Teixeira Coelho Neto. 9. ed. São Paulo: Perspectiva, 2013.

GARÉ, Ruth Maria Rodrigues. **Educação formal x educação não formal:** diferentes práticas de ensino e a construção de identidades surdas. São Paulo: Gregory, 2016.

GESSER, Audrei. **O ouvinte e a surdez:** sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KELMAN, Celeste Azulay. Multiculturalismo e surdez: respeito às culturas minoritárias. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2015.

LIMA, Niédja Maria Ferreira de. Inclusão escolar de surdos: o dito e o feito. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos.** 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2015.

LOPES, Maura Corcini. **Surdez & Educação.** 2. ed. rev. ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação.** 1. ed., 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar – O que é? Por quê? Como fazer?.** São Paulo: Summus, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli; ARANTES, Valéria Amorim (Orgs.). **Inclusão escolar:** Pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação especial no Brasil:** História e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MEIRA, G. M. G. S.; CUNHA, D. B. Violência de gênero contra a mulher: estudo crítico das identidades. In: **Cadernos da CNLF (CiFEFiL).** v. XVIII, 2014. p. 130. Disponível em: <www.ascd.com.br>. Acesso em: 21 ago. 2017.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. In: **Revista Educación y Pedagogía**. v. 22, n. 57, mayo – agosto, 2010. Disponível em: <www.iatreia.udea.edu.co/index.php/revistaeyep/article/download/9842/9041>. Acesso em: 21 ago. 2017.

MOLLICA, Maria Célia de Magalhães; SILVA, Cynthia Aparecida Pereira Patusco Gomes da; BATISTA, Hadinei Ribeiro. **Sujeitos em ambiente virtuais**: Festschriften para Stella Maris Bortoni-Ricardo. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

NAVARRO, Luis. **Entre esferas públicas y ciudadanía**: Las teorías de Hannah Arendt, Jürgen Habermas y Chantal Mouffe aplicadas a la comunicación para el cambio social. Colombia: Uninorte, Barraquilla, 2010.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos**: Educação, direito e cidadania. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010.

OLIVEIRA, Monic Vasconcelos Brito. LIBRAS – Por que não na base comum? In: SOUZA, Rita de Cácia Santos [et al.]. **Introdução aos estudos sobre Educação de surdos**. Aracaju: Editora Criação, 2014.

PEDRO, E. Análise crítica do discurso: Aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: _____. (Org.). **Análise crítica do discurso**: uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Caminho, 1997. p. 19-46.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Análise crítica do discurso**: Do linguístico ao social no gênero midiático (interface: letras e comunicação social). São Cristóvão: Editora UFS; Aracaju: Fundação Oviêdo Texeira, 2008.

_____. **Análise Crítica e Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso**. 2012a. Disponível em: <www.filologia.org.br>.

_____. **Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso (ASCD)**: Uma corrente para fazer Análise Crítica do Discurso PARTE 1: Herança teórica da Sociologia (Aplicada) para a Mudança Social. 2012b. Disponível em: <www.ascd.com.br>.

_____. **A Socioanálise e a Abordagem Sociológica e Comunicacional do Discurso**: aminhos de análise em Análise Crítica do Discurso. 2013. Disponível em: <www.ascd.com.br>.

_____. Abordagem sociológica e comunicacional do discurso, uma proposta para análise crítica do discurso. In: SÁ JUNIOR, Lucrécio Araújo; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre

(Orgs.). **Práticas discursivas e ensino de língua(gens)**. Natal, RN: EDUFRN, 2014. p. 15-58.

_____. Análise Crítica do Discurso e a proposta da corrente nacional: Da abordagem às primeiras pesquisas. In: **Estudos linguísticos e formação docente**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 69-100.

QUADROS, Ronice Müller de. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2015.

RAMÍREZ PEÑA, Luis Alfonso. **Comunicación y discurso**: La perspectiva polifónica en los discursos literario, cotidiano y científico. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REIS, Dulcilene Saraiva. **Formação Docente e Educação de Surdos**: Um encontro com a diferença, cultura e identidade surda. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Porto Velho, 2013. Disponível em: <www.mestradoeducacao.unir.br>.

RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica e realismo crítico**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da educação especial**. Quatro Irmãos, 2010. Disponível em: <www.ideal.com.br/getulio/restrito/upload/revistasartigos/168-1.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SÁ, Nídia de. **Surdos**: Qual escola?. Manaus: Editora Valer e Edua, 2011.

SANTOS, Kátia Regina de Oliveira Rios Pereira. Projetos educacionais para alunos surdos. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; MÉLO, Ana Dorziat Barbosa de; FERNANDES, Eulalia (Orgs.). **Letramento, bilinguismo e educação de surdos**. 2. ed. Porto Alegre: Mediações, 2015.

SANTOS, Paulo Sérgio da Silva. **Questões discursivas e sociais na alfabetização científica**: Um estudo crítico das erratas na revista superinteressante. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2012. (cedida pelo autor)

SILVA, Idari Alves da. **Construindo a Cidadania**. Uma Análise Introdutória Sobre o Direito à Diferença. 116 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/16420/1/d.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2017.

SILVA, Marília da Piedade Marinho. **Identidade e surdez**: O trabalho de uma professora surda com alunos ouvintes. São Paulo: Plexus Editora, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Identidade e diferença** – A perspectiva dos estudos culturais. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: Processos e projetos pedagógicos. 4. Ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

_____ (Org.). **Atualidade da educação bilíngue para surdos**: Interfaces entre pedagogia e linguística. Vol. 2. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

_____ (Org.). **A surdez**: Um olhar sobre as diferenças. 8. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.

SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos**: Concepções e implicações práticas. 1. ed., 2. reimpr. Curitiba: Juruá, 2012.

SOUZA, Rita de Cácia Santos. **Educação Especial em Sergipe**: uma trajetória de descaso, lutas, dores e conquistas. Aracaju: Universidade Tiradentes, 2005.

_____ [et al.]. **Introdução aos estudos sobre Educação de surdos**. Aracaju: Editora Criação, 2014.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gênese da educação dos surdos em Aracaju**. Salvador, 2007.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. 4. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2016.

VAN DIJK, T. A. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). **Análise crítica do discurso**. Lisboa: Caminho, 1997. p. 105-168.

_____. La multidisciplinarietà del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

VIAN JR, Orlando; SOUZA, Anderson Alves; ALMEIDA, Fabíola A. S. D. P. **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**. Estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

VIEIRA, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Coleção linguagem e sociedade, Vol.1. 2. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2016.

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). **Métodos de Análisis Crítico del Discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

WOODWARD, K. Identidade e Diferença: Uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença** - A perspectiva dos Estudos Culturais. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

APÊNDICE A: Mapeamento de trabalhos sobre a surdez em repositórios de algumas universidades do Brasil.

Autoria	Título	Local e ano	Tipo de publicação	Palavras-chave
Sousa, Aline Nunes de	Educação plurilíngue para surdos: uma investigação do desenvolvimento da escrita em português (segunda língua) e inglês (terceira língua)	UFSC 2015	Tese de doutorado	Educação de surdos Bi/plurilinguismo Ensino comunicativo de línguas Estratégia de comunicação Escrita em inglês/L3 Escrita em português/L2
Monteiro, Ana Lucia Lima da Costa Pimenta	Acesso e permanência do aluno surdo na pós-graduação: questões linguísticas e educacionais	UFSC 2015	Dissertação de mestrado	Ensino superior Pós-graduação Inclusão Surdo
Lohn, Juliana Tasca	Do jogo didático ao jogo didático surdo no contexto da educação bilíngue: o encontro com a cultura surda	UFSC 2015	Dissertação de mestrado	Surdos Cultura surda Professores surdos Jogos didáticos surdos
Andrade, Betty Lopes L'astorina de	A tradução de obras literárias em língua brasileira de sinais – antropomorfismo em foco	UFSC 2015	Dissertação de mestrado	Literatura surda Cultura surda Ser surdo Antropomorfismo
Almeida, Paulo Roberto Alves de	Hipervídeo na Educação de surdos	UFSC 2016	Dissertação de mestrado	Educação Surdos Hipervídeo
Flor, Carla da Silva	Recomendações para a criação de pistas proximais de navegação em websites voltadas para surdos pré-linguísticos	UFSC 2016	Tese de doutorado	Interfaces gráficas Busca por informação Teoria da coleta de informações Estimativa de informação Surdez
Lopez, Mônica Holdorf	Análise do atendimento aos surdos no contexto aeroportuário sob a ótica da ergonomia: um estudo de caso em um aeroporto de Santa Catarina	UFSC 2016	Dissertação de mestrado	Ergonomia Acessibilidade Surdos Aeroporto
Silva, Simone Gonçalves de Lima da	Compreensão leitora em segunda língua de surdos sinalizantes da Língua de Sinais: um estudo comparativo entre estudantes de uma educação em ambiente bilíngue e não bilíngue	UFSC 2016	Tese de doutorado	Compreensão leitora Surdos Educação bilíngue
Oliveira, Adriano de	Uma plataforma colaborativa de código aberto para compartilhamento de sinais de libras (língua brasileira de sinais)	UFSC 2016	Dissertação de mestrado	Surdos Plataforma colaborativa Libras Código aberto
Vieira, Paulo Zulmar	A produção narrativa em libras: uma análise dos vídeos em língua brasileira de sinais e da tradução	UFSC 2016	Dissertação de mestrado	Literatura surda Plano Linguagem cinematográfica Libras

	intersemiótica a partir da linguagem cinematográfica			
Ferreira, Alessandra Bueno	O processo de escolarização de crianças surdas no ensino fundamental: um olhar para o ensino de ciências articulado aos fundamentos da astronomia	UNESP 2015	Dissertação de mestrado	Ciência Educação Surdos Astronomia Ensino Conceitos Science
Lima, Priscila Rodrigues de	Centro de convivência do deficiente auditivo	UNESP 2015	Trabalho de Conclusão de Curso	Arquitetura Deficientes Surdos Surdez Acessibilidade
Campos, Maria Fernanda de Arruda	Concepção da sexualidade de estudantes surdos usuários de Libras em uma escola polo	UNESP 2015	Dissertação de mestrado	Libras Surdos Educação em sexualidade Rodas de conversa
Silva, Daniela Polo Camargo da	Importância da resposta auditiva de estado estável no diagnóstico da surdez em lactantes com risco para a deficiência auditiva: correlações com os achados do potencial evocado auditivo de tronco encefálico	UNESP 2015	Tese de doutorado	Eletrofisiologia Distúrbios da audição Lactante Surdez Potenciais auditivos evocados
Maurício, Aline Crociari	Surdez: um estudo da formação continuada oferecida aos professores em uma diretoria do ensino no interior do estado de São Paulo	UNESP 2015	Dissertação de mestrado	Surdez Língua brasileira de sinais Distúrbios de audição Inclusão em educação Professores- formação – São Paulo (estado)
Batista, Flóida Moura Rocha Carlesso	Concepções do professor de arte sobre aspectos de formação para atuar com alunos surdos	UNESP 2015	Dissertação de mestrado	Sistema de controle digital Sites da web Televisão digital Ensino à distância Língua brasileira de sinais Surdos-educação
Moura, Amanda Queiroz	Educação matemática e crianças surdas: explorando possibilidades em um cenário para investigação	UNESP 2015	Dissertação de mestrado	Matemática– estudo e ensino Surdos- educação Deficientes auditivos Crianças surdas Educação especial Educação inclusiva Software
Rodrigues, Lívia Fini	O papel do intérprete de libras no ensino fundamental	UNESP 2015	Trabalho de Conclusão de Curso	Língua brasileira de sinais Surdos-educação Inclusão em educação Tradutores Pedagogia crítica Escolas públicas
Cruz, Andreza Nunes	Aula de arte com surdos: criando uma prática de ensino	UNESP 2016	Dissertação de mestrado	Surdez Estudos surdos Arte Educação
Alves, Roberto Antônio	Ser surdo: o percurso (auto)biográfico das aprendizagens construídas na vida escolar e profissional	UNESP 2016	Dissertação de mestrado	Surdez Educação de surdos Relato (auto)biográfico

Moura, Adelson Fidelis de	Acesso ao ensino superior: a expectativa do aluno surdo do ensino médio	UNESP 2016	Dissertação de mestrado	Surdo Ensino superior Educação inclusiva Libras ensino médio
Cicilino, Joice Emanuele Munhoz	Políticas de formação de professores na perspectiva bilíngue: o caso do INES	UNESP 2016	Dissertação de mestrado	Políticas educacionais Formação de professores Surdo Educação bilíngue Educação básica Formação bilíngue do INES
Gavaldão, Natália	Acessibilidade a estudantes surdos na educação superior: análise de professores sobre o contexto pedagógico	UNESP 2017	Dissertação de mestrado	Ensino superior Surdos Permanência Políticas educacionais Libras
Abreu, Fabrício Santos Dias de	Experiências linguísticas e sexuais não hegemônicas: um estudo das narrativas de surdos homossexuais	UnB 2015	Dissertação de mestrado	Surdez Homossexualidade Sexualidade Identidade sexual Deficientes auditivos
Martins, Linair Moura Barros	A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos	UnB 2015	Tese de doutorado	Prática pedagógica Letramento Surdez Bilinguismo Educação de jovens e adultos
Buzar, Edeilce Aparecida Santos	Da libras ao silêncio: implicações do olhar winnicottiano aos sujeitos surdos em sofrimento psíquico grave	UnB 2016	Tese de doutorado	Surdos Winnicott, D. W. Língua brasileira de sinais
Fernandes, Jean Volnei	Inclusão: educação ambiental aplicada ao ensino de geografia para alunos surdos no CEF 08 do Gama-DF do 6º ao 9º ano do ensino fundamental	UnB 2016	Dissertação de mestrado	Educação especial Educação ambiental Inclusão Metodologia de ensino
Sakata, Harumy Andrade	Proposta de genes relacionados à deficiência auditiva sindrômica baseada em variações do número de cópias (CNVs) e perda de Heterozigose (LOH)	UnB 2016	Dissertação de mestrado	Deficiência auditiva Análise cromossômica
Barbosa, Mônica de Gois Silva	O mecanismo da coerência na produção escrita de surdos: foco no vestibular 2011 da UFS	UFS 2011	Dissertação de mestrado	Coesão Escrita LIBRAS
Oliveira, Alzenira Aquino de	De frente com a prática do ensino de português para surdos: estudo de caso	UFS 2013	Dissertação de mestrado	(não disponível)
Santos, Ilvanir da Hora	O ensino das quatro operações matemáticas para alunos surdos no ensino fundamental: estudo de caso	UFS 2015	Dissertação de mestrado	Matemática Educação Educação inclusiva Libras Aluno surdo Operações matemáticas Inclusão
Dias, Marília Silva	Letramento de surdos em Língua Espanhola: uma construção possível?	UFS 2015	Dissertação de mestrado	Língua espanhola Letramento Surdos

				Educação de Surdos Cultura Identidade
Santos, Almir Barbosa dos	O suporte digital no ensino de língua portuguesa para a comunidade surda: o caso as obra “As aventuras de Pinóquio em língua de sinais/português”	UFS 2016	Dissertação de mestrado	Língua de sinais Surdos-literatura Educação de surdos Tecnologia educacional Livros eletrônicos Suportes digitais Literatura surda
Pereira, Simone Lorena da Silva	Mídias comunicacionais e educacionais na pedagogia surda: proposição do STOOD-ON como modelagem de ambiente de aprendizagem	UFS 2016	Dissertação de mestrado	Educação Surdos-educação Comunicações digitais Surdos-meios de comunicação Comunicação na educação Educação especial Tecnologia educacional Pedagogia surda Educação inclusiva Stood-On Mídias comunicacionais
Souza, Iranilde dos Santos Rocha	Estratégias e metodologias para o ensino de língua portuguesa para surdos em Aracaju/SE	UFS 2016	Dissertação de mestrado	Educação especial Surdos Língua portuguesa Estratégias de aprendizagem
Vilela, Cristiano das Neves	Gênese da educação de surdos em Delmiro Golveia	UFS 2016	Dissertação de mestrado	Educação Delmiro Golveia (AL) Educação-surdos Língua de sinais Libras
Cruz, Cândida Luísa Pinto	Tessitura da inclusão na Universidade Federal de Sergipe: múltiplos olhares	UFS 2016	Dissertação de mestrado	Educação inclusiva Surdos Docência Discente com deficiência Ensino superior
Silva, Alecriston da	Práticas pedagógicas na educação de surdos: Análise crítica do discurso de professores da educação básica	UFS 2017	Dissertação de mestrado	Análise Crítica do Discurso Política Inclusiva Alunos Surdos Docentes
Oliveira, Rebeca Socorro Fontes de	A mediação de leitura literária para surdos utilizando a quadrinhização	UFS 2017	Monografia	Educação de Surdos Leitura Surdos Literatura em quadrinhos Inclusão social dos surdos
Gomes, Christiane Rocha	Educação inclusiva de estudantes universitários surdos: uma análise a partir da trajetória escolar	UFS 2017	Dissertação de mestrado	Psicologia social Ensino superior Surdos Surdez Educação inclusiva Educação de surdos
Costa, Edivaldo da Silva	Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979)	UFS 2018	Tese de doutorado	História de vida Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) Memória Narrativas Surdos sergipanos

ANEXO I: Transcrições

1. Como é ser surdo?

https://www.youtube.com/watch?v=nWPi4H_fiTw

Publicado em 01 de Outubro de 2016 – 11.356 Visualizações

Suj. A

Oi, tudo bem? Meu sinal é esse. Meu nome é Tainá. Eu vim pra fazer o vídeo sobre a minha “vida”. Porque alguns ouvintes querem saber se sofro por preconceito por ser surda. Na verdade, sim, Mas não muito. Muitas pessoas ouvintes me falaram “Você é muito bonita, pena que é surda.” Como assim? “Nossa, você não parece ser surda”. Por que não pareço? Porque você sabe escrever, ler, fazer tudo”. É claro que os surdos sabem, como ouvintes! Tem como eu mostrar que pareço ser surda? Não tem como! “Será que você pode dirigir, fazer faculdade e fazer tudo? Sim! Pode fazer tudo o que quer. Porque os surdos são humanos como os ouvintes. “Qual a diferença? A diferença é que nós não escutamos. Tem muitos surdos que não conseguem escutar nada. Mas alguns conseguem escutar um pouco. Eu consigo escutar muitas coisas. Eu amo músicas! Só que não consigo entender as letras. Tipo eu posso até ouvir sua voz, as conversas...Mas não consigo entender o que eles disseram. Às vezes eu consigo fazer leitura labial. As vezes não. Eu consigo reconhecer várias músicas. Na festa de 15 anos, formatura e tal. No aparelho de som, e eu consigo saber qual é a música! Mas as letras não. Só se eu conheço muito bem a música brasileira, e consigo entender algumas letras. Tipo: “ai se eu te pego”. Essa eu consigo entender. Consigo ouvir o barulho dos carros e motos nas ruas. Às vezes consigo ouvir o chuveiro, pessoas lavando as louças... Consigo ouvir muitas coisas!

Alguns ouvintes me perguntaram porque não uso aparelho auditivo. Eu usava. Só que estragou. A maioria dos surdos não gosta de usar. Porque faz muito barulho. Eu gosto de usar. Ajuda muito a ouvir mais. Mas não ajuda a entender as letras. Acho que não preciso usar. Porque eu consigo escutar um pouco sem aparelho. Eu gosto de ser assim! Na verdade, eu tinha vergonha de ser surda ... tinha mesmo! Porque sempre acontece quando eu converso com alguém (ouvintes) e quando eu falo a eles que sou surda, e eles já pararam de falar comigo. Eles realmente se importam com isso! Eu fiquei triste. achei que não era capaz. Por isso, eu tinha vergonha de ser surda. Mas agora não tenho mais! Amo ser assim. Para que eu ficar com vergonha? Eu não tenho culpa de ser surda. Não fui eu que escolhi ser assim. Foi Deus! Estou muito feliz de ser surda! Se os ouvintes pararam de conversar comigo só porque eu sou surda e não vou dar bola. Eu tenho muitos amigos bons. Porque eu me importaria com eles? Eu tinha medo, agora não. Porque ser surdo é ser humano!

Como é a relação com minha família? Muito boa! Meus pais são ouvintes e meu irmão é surdo. Só que ele não escuta nada. Meus pais sabem muito bem Libras. Minha mãe é intérprete de Libras. Ainda bem né? Mas eu me preocupo com outras famílias. Porque tem família que não sabe Libras e não tem como se comunicar com o filho surdo. É complicado! Às vezes eu penso... “Porque todas as escolas tem aulas de inglês, português, espanhol e tal, por que não tem aula de Libras”? Libras é uma língua também, sabia? Aqui no Brasil tem duas línguas oficiais, primeira portuguesa, segunda Libras.

Minha primeira língua é Libras e minha segunda língua é o português e vocês, ouvintes, sua primeira língua é o português, segunda inglês? Não, Libras! Por que não aprendem Libras? Libras não é tão difícil! Inglês é mais difícil do que Libras, é sério! Eu acho Libras maravilhoso! Muitos ouvintes têm interesse em aprender Libras, isso é bom! Mas muito tempo atrás os ouvintes não tinham interesse. Hoje sim, eu fico muito feliz! Se não querem aprender, não tem problema. Mas eu queria que aprendesse porque é a segunda língua, oficial.

Tem leis de Libras no Brasil. Eu espero que um dia tenha uma lei para todas escolas que tem aula de Libras. Para aprender a se comunicar com os surdos daí fica mais fácil.

Alguns ouvintes acham que é ‘linguagem’ de sinais. Não, é ‘língua’ de sinais.

Só pra avisar, nunca chame alguém de mudo, porque ninguém é mudo Como? Os surdos têm voz própria como ouvintes. Os surdos podem gritar, falar algumas palavras. Tem alguns surdos que não conseguem falar nada. Mas conseguem gritar. NUNCA chame de mudo, tá?

Hoje estou muito feliz. Porque o preconceito está diminuindo! Os ouvintes começaram a entender como é ser surdo.

Se vocês querem aprender Libras, mas acham que é difícil. Não é tão difícil, só no começo!

Se você tiver vontade, quer aprender de verdade, vai conseguir sim! E tem que conviver muito com os surdos para aprender mais. Você consegue, com certeza!

Alguns surdos não escrevem bem, porque a primeira língua é Libras! Por isso, eles aprendem a escrever meio tarde. Eu aprendi a escrever quando eu era pequena. Meu irmão me ensinou muito, aprendi com ele. Eu me esforcei muito! E sempre assisto os filmes com legenda, leio os livros...

Quando eu converso com os ouvintes e observo os verbos deles. Eu não escrevo perfeitamente, ainda estou aprendendo.

Os surdos podem fazer faculdade? Podem! Eu tenho uma amiga minha, está fazendo Doutorado, ela é surda! DOUTORADO!

Meu irmão está fazendo faculdade de administração. Viu, todos os surdos podem fazer tudo! Meu irmão dirige. Ele trabalha, faz muito tempo. Nós, surdos já sofremos muito. Sempre lutamos, Vamos desistir? Não!

Nós já passamos muito por barreiras. Muito mesmo! Estamos correndo atrás dos nossos sonhos! Os ouvintes têm sorte, não têm muitas barreiras. Os surdos têm.

Não têm legenda nos filmes no cinema. Como vamos entender? Agora, a lei foi aprovada! Nós estamos super feliz! Podemos assistir todos os filmes.

Antes não tinha legenda no filme nacional. E infantil também não. Como vamos entender mesmo? Por isso, lutamos muito. A Lei foi aprovada, só na cidade Caxias do Sul.

Sabia que aqui em Caxias foi a segunda cidade que a lei foi aprovada! A primeira foi lá em Recife, segunda Caxias.

Só isso que eu queria falar! Era para vocês tirarem suas dúvidas. Muitas pessoas ouvintes querem saber como é, Por isso, fiz o vídeo pra vocês!

Espero que gostem do vídeo e entendam bem!

Obrigada! Beijos, tchau.

2. Inclusão, Educação Ideal? - ORIGINAL [Libras e Legendado Português]

<https://www.youtube.com/watch?v=h36z11As4LE>

Publicado em 29 de dez de 2014 - 6.190 visualizações

Suj. B - Sou professora de português nesta turma de surdos, sou ex aluna da escola Helen Keller, onde nunca houve inclusão, as aulas sempre foram em libras e mesmo os professores ouvintes usam a libras. Nunca vivenciei a inclusão. Hoje há uma luta do movimento bilíngue, mas percebo que está aumentando a inclusão nas escolas regulares. Isso deixa a comunidade surda muito angustiada, portanto, este filme tem por objetivo mostrar o que os surdos pensam a respeito da inclusão.

Suj. C - Sou da cidade de Carazinho, este é o sinal, quando eu tinha 10 anos fui encaminhado para a APAE, lá os profissionais não conheciam os sinais, ninguém sabia os sinais. Todos oralizavam e eu não entendia nada, não havia comunicação, então, sai da APAE e ficava só em casa, entediada. Não gostava de ficar em casa. Fui estudar em uma escola de educação inclusiva. Com 24 anos decidi voltar a escola mesmo em Carazinho. Não passei! Reprovi em duas disciplinas e meus pais estavam preocupados. Eles diziam: “Tú precisa se esforçar mais”. Eu não tinha motivação para estudar naquela escola junto com ouvintes, era um lugar em que eu não me encaixava. Não gostava. Meus pais não conheciam outro caminho, foram buscar informações e descobriram uma escola de surdos, mas meus pais estavam em dúvida se, por causa da distância, eu voltava ou não para outra escola de inclusão. Eu não aceitei desculpas! Prefiro outra cidade. Então, eles pensaram melhor em mudar para Caxias do Sul mesmo eu nem conhecendo, então, fomos lá e procuramos a escola Helen Keller. Disseram para esperar até abril e fui na primeira aula. Eu não conheci bem a escola. Em todo lugar se comunicavam em libras, por isso me sentia muito feliz, quase chorei, eu amei! Tinha vontade de continuar a aprender sinais, eu consegui me superar no aprendizado, amadureci. Tive sorte, porque a escola Helen Keller é muito boa.

Suj. D - Quando eu estudava na escola inclusiva, os professores não conseguia ensinar, não conseguia se comunicar comigo, quando encontrava os amigos surdos, eles explicavam as coisas em libras, então eu entendia, combinei com eles para conhecer a escola e fiquei surpreso! Lá entendia com clareza o que os professores ensinavam, a comunicação fluía com os meus colegas, estávamos num lugar onde todos são iguais.

Suj. E - Quando estava na APAE, não sabia que lugar era aquele, eu era muito criança, não lembro a idade e não entendia o que fazia lá. Há algum tempo me mudei e conheci um grupo de surdos, depois eles foram casando, se mudando para outra cidade e o nosso grupo foi diminuindo. Eu me senti sozinha na inclusão, estudei em escola inclusiva, era difícil. Avancei para outras séries do ensino fundamental. Não entendia o que estava acontecendo. Não tinha contato com os meus colegas, queria jogar com eles mas não aceitavam, muito difícil. Minha mãe descobriu a escola Helen Keller e me transferiu para cá, hoje é muito melhor, é diferente de tudo, é mais claro, tenho mais interesse e contato com os meus colegas.

Suj. F¹ - Quando eu tinha dois anos de idade, fui para APAE. Foi o lugar em que aprendi libras com a professora surda, o nome dela é Monique, o sinal dela é esse. Tu conhece ela sim, é formada em pedagogia, ela ensinava dentro da APAE, sim. Então, depois fui transferido para uma escola onde havia 5 ou 6 surdos, não lembro, era uma escola de ouvintes e a diretora criou uma classe especial de 1º a 4º séries. Um professor ensinava todas as disciplinas, quando passei para a 5º série fui incluso numa turma de ouvintes. Não me sentia bem, fiquei

preocupado porque não sabia como seria essa experiência. Por mais que o professor explicasse nunca ficava claro para mim. O professor falava muito rápido e o intérprete não conseguia acompanhar, era muito complicado. Na 8ª série eu reprovei. Não queria continuar no mesmo lugar. Suj. F² - Fiquei pensando em pedir transferência para escola Helen Keller. Cheguei na escola e fiquei surpreso em estar num lugar onde todos são iguais a mim, fui fazendo alguns amigos, todos sabiam libras e tinha orgulho da cultura e identidade surda. Isso me fez não desistir!

Suj. G - Eu estudei em escolas inclusivas, tinha uma turma só de surdos e o restante de ouvintes. A professora sabia um pouco de libras, mas não era fluente. Tentamos estudar, mas não tínhamos interesse. Quando havia um tempo livre ficávamos jogando, eu fazia muita bagunça, incomodava muito e a professora mandava que eu parasse. Ela foi firme comigo, mas não dei muita importância e continuei com a bagunça. Então, a professora me suspendeu e mandou um bilhete para minha mãe. Ela leu e me aconselhou, mas não adiantou.

Conheci um surdo que morou em Caxias do Sul e me convidou para conhecer a escola Helen Keller, não achei uma boa ideia por causa da distância, um professor surdo insistiu para que nossa turma fosse conhecer a escola Helen Keller, quando cheguei, fiquei impressionado! Adorei! Era tudo específico para os surdos, gostei muito! Eu consegui me formar e passei para o ensino médio. Achava ruim estudar em escola inclusiva, melhor era ir estudar na escola Helen Keller, eu pedi para minha mãe e ela aceitou que eu estudasse aqui. Fiquei muito feliz! É ótimo o contato com meus colegas e professores, aprendi mais sinais em libras. Estou gostando de estar aqui.

Suj. H - Minha mãe encontrou uma escola inclusiva em Bento Gonçalves. Era difícil sim! Os professores conheciam alguns sinais em libras mas não eram fluentes. Mas tinha um professor que me ensinava e eu aprendia na inclusão, tinha um turma só de surdos e as demais de ouvintes, eram seis surdos. Os professores ensinavam muito pouco, não avançavam nos conteúdos, estudei lá, era difícil a comunicação. Quando acabei o ensino fundamental, fiquei pensando, conversei com a minha mãe que lutou para que a prefeitura nos desse o transporte. Os surdos ficaram muito felizes e agradeceram demais pelo apoio, achei que era meu dever ajudar, isso foi bom para mim também.

Quando mudei de escola, aprendi muito mais e entendia muito melhor as aulas, tinha professores surdos que usavam libras. Todos são iguais a mim. Com ouvintes eu não tinha contato, com os surdos sim. E continuo estudando.

S8 1 Nós três fizemos um curso no SENAI. Esse é o sinal. O curso começou, eu não conhecia o professor, mas eu sei que os surdos tem direitos. Quando começaram as aulas eu penei que teria muitos surdos todos os dias. Fiquei preocupada. Então, vieram duas intérpretes. Ah! Que bom! Iniciaram as aulas, mas o professor falava muito rápido.

S8 2 Era confuso. Como uma intérprete ia acompanhar se o professor falava rápido?

S8 1 Verdade. Era muito rápido para intérprete; por isso, a interpretação não ficava clara, eu tentava manter o foco, mas ficava tudo muito confuso.

S8 2 Os colegas também falavam.

Suj. - I Era uma turma mista, com surdos e ouvintes. A turma se dividiu, pois os ouvintes não sabiam libras e não conseguíamos nos comunicar com eles. Era difícil! Essa foi uma inclusão ruim.

S8 1 Eu não me sentia bem, pois na escola Helen Keller não tem inclusão, não estava acostumada.

S8 3 No lugar onde todos são surdos, e os professores sabem libras, eu me sinto bem.

S8 1 Sinto que é meu lugar e, se a língua portuguesa está no contexto da cultura surda, esse é bom.

Suj. - J Na escola inclusiva não tinha comunicação. Eu só copiava, não tinha intérprete, a professora só oralizava e eu copiava as palavras, mas não entendia. Fui pedir para a diretora que precisava de intérprete, mas ela não deu importância. Conversei com a minha mãe, disse que queria ir para uma escola de surdos com libras, minha mãe foi procurar por uma escola e descobriu a escola Helen Keller. Eu me sinto bem com os surdos e me comunicando em libras. Com a comunicação em libras eu fui aprendendo melhor os conteúdos e me desenvolvendo, aprendendo muitas coisas. Conheci uma surda e gostei dela, nós começamos a nos relacionar e estamos namorando. Nós nos aconselhamos em libras. Os professores ensinam e eu estou aprendendo. Agora o aprendizado é claro para mim.

S 10 Quando entrei na escola inclusiva, na aula a professora oralizou “bola”. Escutei a palavra. Eu não tinha identidade, pensava que era como ouvinte e porque escutava pouco. Então na escola com a professora me ensinando como se fosse todo mundo ouvinte a professora falava “bola” porque ela não usava libras. Eu ouvia o

som da palavra, mas não sabia o que era uma bola. A diretora me observou e percebeu que eu precisava de uma escola que tem libras, conversou com a minha mãe e ela aceitou que fosse transferido para lá. Na aula aproveitei e falei “bola”, a professora me perguntou se eu escuto, falei que sim. Então ela me mostrou o sinal de bola. Assim eu entendi que o que era uma bola. Ah... a bola de chutar! Comecei a entender claro.

Libras é bom, eu gosto. Da vontade de participar e aprender em libras, isso interessa, sim, e eu consigo me desenvolver.

Suj. K - Estudei em escolas inclusivas, surdos e ouvintes misturados. Era horrível! Não tinha vontade de estudar, minha mãe me incentivava, mas eu não queria. Conheci a escola Helen Keller e vir que era muito diferente da minha. Todos se comunicavam em libras, era o que eu queria para mim. Aos poucos fui aprendendo mais sinais. Tudo foi ficando mais claro.

3. Pessoas surdas vencem na vida também

<https://www.youtube.com/watch?v=dqg15gu-Vpg>

Publicado em 22 de ago de 2014 - 18.608 visualizações

Suj. L A professora pedia pra mim: Luíza, desenha mamãe e papai pra você e eu desenhava papai em uma casa, né? Eu fui a primeira pessoa que sabia ler e escrever. Eu não sou incapaz. É... (choro emocionado) Eu não sei explicar.

Meu nome é Luíza Andrade, tenho vinte anos e estudo administração na Unileste – MG. Minha infância não foi como as outras crianças normais, quando entrei na escola tive muita dificuldade em me comunicar com elas, parecia que as outras crianças não aceitavam pessoas com deficiência. Lá eu tinha uma amiga, minha primeira e melhor amiga que também era surda. Quando eu me mudei de escola, foi ainda pior, era uma sala cheia de alunos e quase ninguém me aceitava era muito difícil pra mim. Parecia que os professores tinham medo de me ensinar e se perguntavam como eu ia aprender, mas eu lia números, era boa em cálculos e aprendia a matéria.

Com nove anos, descobri uma escola de surdos em Ipatinga. Quando entrei nessa escola, amei e me apaixonei por ela fiz muita amizade lá eu me identificava com meus amigos. e quando aprendi libras, vi que era muito fácil pra mim. Com quinze anos consegui um intérprete mas parece, que aprendi um pouco atrasado, creio que pela falta dele.

Assim que me formei no Ensino Médio, entrei pra Faculdade, meu sonho era entrar pra Faculdade. Hoje curso administração, Pois pretendo abrir uma empresa. uma empresa para surdos. Porque às vezes sinto, que as empresas não querem contratar os surdos, eles pensam que não tem como se comunicar com eles.

Quando comecei administração foi uma emoção imensa pra mim, porque acho que isso abriu meus olhos, mas demorei um ou dois meses, para conseguir intérprete gratuitamente na Faculdade.

Lá eu vi como as pessoas eram diferentes e como me aceitavam e me admiravam, poucas vezes me criticavam, digo isso, porque já me disseram que meu intérprete me ajudava a “colar” mas nunca foi verdade, isso é uma questão de ética.

Eu também tenho muitos amigos surdos, Sim. É bem mais fácil me comunicar e compartilhar as coisas com eles.

Trabalho no Fórum de Coronel Fabriciano, e trabalho com uma amiga surda e libras pra mim, é a melhor coisa do mundo, Eu amo, mas tem que saber muito de português também. é isso...

4. Amazônia Agora | Os desafios dos surdos na sociedade

<https://www.youtube.com/watch?v=AHJF9oCzzeM>

Publicado em 7 de out de 2014 - 316 visualizações

Suj. M - Boa tarde, na escola eu estudei um ano e um mês na escola de surdos, depois mudei para uma escola de ouvintes, no começo eu tive que ter bastante paciência, mas depois...

Os ouvintes me ajudaram bastante ,o professor... não tem interprete, no caso a dificuldade existe, mas meus colegas acabam ajudando, eles gostam quando eu ensino libras para eles. É muito legal

S2 Bem, existe sim uma lei nas escolas que precisam da obrigatoriedade de um intérprete, mas por exemplo: os surdos, a quantidade não importa mas tem a lei sim, a lei 5626 que obriga qualquer quantidade de surdos a ter um intérprete, é obrigatório a lei existe para isso

Eu organizo na ASMAN de forma voluntária porque a comunidade surda, os grupos de surdos, precisam de ajuda com intérpretes também na família para ter uma comunicação melhor e os surdos procuram a ASMAN quando não tem uma comunicação dentro da família, ai eu faço reuniões com família que é muito importante para ter explicação, alguns aconselhamentos para ficar mais claro para família do surdo sobre o comportamento e tudo mais referente ao surdo.

5. O Surdo e a Sociedade - Report. 1: Série O Silêncio que Fala

<https://www.youtube.com/watch?v=a8JYgZbUxxo>

Publicado em 10 de jun de 2013 - 4.429 visualizações

Entrevistas – matéria de telejornal – campina grande- PB

Intérprete

S1 Na verdade é muito difícil porque lá fora o surdo tenta se comunicar, nos bancos por exemplo, em outras instituições, vai resolver as vezes um problema simples que uma pessoa pode resolver em poucos instantes, mas fica impossível para o surdo, porque tem a questão a linguagem, então tem que está sempre com alguém, a gente sente a falta de intérprete.

Suj. N É difícil, é difícil porque as pessoas surdas querem ter acesso a várias instituições de ensino e as vezes se encontra com essa dificuldade, essa barreira, por não ter tradutor.

S3 Discurso indireto – Ela disse que gosta, acha bom a importância de estudar, ela quer aprender para o futuro ela buscar, ela quer trabalhar no shopping, para ser organizado, ela gosta da educação...

S1 Nos sentimos desprezados as vezes, em várias situações, em muitas situações, é muito difícil, não é fácil.

S4 Em gestões anteriores outros presidentes também lutaram muito e as vezes a gente consegue muito pouco, tem a questão da carteirinha do passe livre que agora estamos quase conseguindo, mas tem muitas outras lutas que a gente sofre, que a sociedade as vezes até sem querer discrimina, é muito complicado, o surdo sofre muito aqui.

6. História da minha surdez

<https://www.youtube.com/watch?v=noNACnbNvJw>

Publicado em 13 de ago de 2014 – 590 visualizações

Suj. O

Olá, meu nome é Bruna, e tou aqui para contar um pouco a minha história da surdez, eu vou contar como que aconteceu a minha surdez, foi durante a gestação. Minha mãe tava grávida, e não sei com quantos meses ela estava, e ela trabalhava numa escola em São Paulo e ela cuidava das crianças pequenininha né, em torno de cinco anos, crianças, quatro, cinco anos. E tinha e menino, eu tinha uma doença e....minha mãe sabia que ele tinha uma doença, mas não imaginava que ia passar pra ela, e não sabia que tava grávida naquela época, tá, foi passando, daí...eu nasci prematura, eu acho que com sete meses, eu nasci, então daí... quando por, quando eu completei dez meses e... eu morava na casa do meu padrinho e ele sempre me chamavam e eu nada, sabe? Eu não olhava pra pessoas que me chamavam nada, ficava parada sempre, a mesma posição e meus padrinhos fiavam desconfiados e pediram para minha mãe me levar no médico para fazer exame de ouvido, aí minha mãe me levou, é... no médico né?. Daí eles fizeram exame e foi comprovado que eu era surda. Na hora minha mãe, claro que ficou assustada, não sabia o que fazer e acabou contando para todos os familiares. Ela chorava, sabe? Ela não, não esperava isso e também não sabia o que fazer comigo, tá. Quando eu fiz um ano de idade, eu fui embora para o Japão e foi lá que eu comecei a falar, foi graça ao meu pai, porque eles foram o meu fono, meu fono, ele que me fizeram falar, eles foram muito exigente, sabe? E com um ano de idade eu comecei a usar aparelho auditivo que foi comprado no Japão. E com a ajuda do aparelho auditivo, eu escutava algumas palavras, claro que eu falava algumas palavras erradas, meu pai corrigia né? E com cinco anos de idade eu voltei pro Brasil é, aqui em Curitiba eu entrei numa escola especial chamada EPHETA, eu lembro que quando eu entrei naquela escola, escola só para surdo, é..., eu ...nunca tinha visto libras na minha vida, nunca! Quando entrei naquela escola a maioria daquelas pessoas que estudavam lá faziam libras, eu, não encontrava pessoas oralizadas lá dentro, então eu olhava, eu achava aquilo, no começo, eu achava que era palavrão, essas coisas, né? Daí com o tempo eu fui aprendendo com eles. Nossa! Foi uma experiência, sabe? E quando comecei aprender libras, eu comecei aprender as coisas muito rápido, do que na parte português, mais a libras você desenvolve muito né? Uma aprendizagem por exemplo. E eu estudava numa escola normal também, é um colégio nossa senhora da assunção, eu estudava lá também e desde então eu nunca tive problema no colégio, nunca, porque os professores já sabiam, quando entrei os professores já sabiam a minha causa e eles sempre olhavam pra mim, sempre perguntava e ficava sempre olhando pra mim, aí fui prestar vestibular pra fisioterapia e eu passei né? Eu lembro que eu vinha passando na faculdade Dom Bosco, na PUC e na (inaudível) e acabei ficando no Dom Bosco, e achava que faculdade é igual ao colégio, né? Que os professores iam ficar na minha frente olhando pra mim, explicando, mas, totalmente diferente. No começo fiquei desesperada não sabia não o que fazer, né? Porque a outra pessoa ficava de costa, andava sempre na sala, sempre chamando atenção, “professor, não entendi nada. Por favor, fica na minha frente!”, mas o professor não tem paciência, né? De ficar parada. Então a partir daí, eu fiquei sabendo que eu tinha o direito de ter um intérprete, então eu fui atrás

do meu direito, consegui um interprete que é o Joelmo que ficou durante quatro anos comigo, sabe? E me ajudou muito o interprete sabe? Ele traduz tudo que o professor fala, mas em libras, nossa, eu aprendi muito na faculdade sabe? E graças a Deus consegui me formar, me formei em 2012 graças a Deus hoje sou fisioterapeuta, pós-graduada em educação bilíngue em Libras e Língua Portuguesa. Agora eu tentei mais um vestibular e passei na UFSC- Universidade Federal de Santa Catarina, tô fazendo Letras Libras, mais quatro anos de estudo, então assim, eu acho que para as pessoas que é surda (inaudível) não há nada que te prende, todo mundo é igual, uma coisa que eu digo sempre, ninguém é perfeito, todo mundo tem os seus direitos, suas qualidades né? Então todo mundo tem dificuldade, né? Então, a pessoas se esforça, luta né pra ter uma coisa que você quer, então pra mim surdez nunca foi um problema, mas claro que é ter uma coisa que você, quando a pessoas tá conversando com você e alguma coisa você não entende, daí você tem que tá pedindo, “desculpa não entendi de novo, você pode repetir?” aí é chato né? Eu acho que a pessoa vai ficar assim: tem que repetir de novo. Eu achava que eu incomodava muito isso, né? Mas não, eu vi que as pessoas falam pra mim: olha, eu posso repetir quantas vezes você quiser, não tem problema, sabe, mas hoje eu dou graças a Deus e tenho uma profissão, tenho minha família que sempre me apoia, sempre tão ao meu lado pra tudo que eu precisar, sabe? É, então é isso pessoal, e espero que vocês gostem do meu vídeo, eu queria contar um pouco né, da minha história de como é, cada uma tem uma história diferente, né?. É, então é isso aí pessoa, obrigada pela atenção, tchau.

7. Dia do Surdo - Jornal Visual 26/09/2012

<http://tvbrasil.etc.com.br/jornalvisual>

Publicado em 26 de set de 2012 - 8.224 visualizações

Bom dia Cláudia

Bom, o azul ao longo da história é uma cor que representou vários momentos sociais e o mês de setembro é um mês com várias datas comemorativas para o surdo, veja bem, no dia 10 é comemorado o dia internacional de valorização das línguas de sinais, no dia 26 de setembro tem duas comemorações, a criação do INES e também o dia nacional do surdo e no dia 30, o dia mundial do surdo. Daí surgia a ideia do setembro azul.

Os objetivos são educacionais, também lutamos por melhorias sociais, na sensibilidade e na saúde, mas buscamos em primeiro lugar por uma educação eficaz para surdos. Com uma educação de qualidade, os avanços nas demais áreas são consequência. O aumento da participação de surdos na vida acadêmica, doutores surdos, inclusive impulsionam esta mobilização em busca das políticas públicas educacionais.

A, para chamar a atenção da sociedade de uma forma geral de surdos, ouvintes, interprete e familiares de surdos para questões a comunidade surda. No mês de atividades concentradas, sejam ela informativa, reuniões, passeatas. Desta forma, os assuntos levantados pelo movimento recebem maior atenção, mais do que se estivesse separados em datas espalhadas pelo ano. Tais atividades do movimento sacode o solo brasileiro, somos assim ouvidos pelos governos municipais e estaduais nas plenárias, nas manifestações. Quando saímos as ruas ressaltando o potencial que a comunidade surda tem. É um mês de luta pelo resgate da autoestima e valorização na educação de surdos.

Bilinguismo é um direito humano, escola bilíngue para surdo no PNE, (plano nacional de educação), já esta é a nossa reivindicação desde o primeiro setembro azul, em 2011 e continuamos agora pedindo que os parlamentares aprovem esta proposta.

O movimento é articulado sobre a coordenação da diretora de políticas educacionais da FINES, Patrícia Rezende, utilizando as redes sociais, e-mails, desta forma mantendo cada comissão estadual atualizada, sou o líder do movimento aqui no Rio de Janeiro, e nesta esfera o trabalho se torna mais presencial, vou aos locais, frequento reuniões, estou aqui agora conversando com você.

O programa do Rio de Janeiro deste ano, teve dois dias de seminário para orientação e esclarecimento. Sobre a educação e escola bilíngue para surdos e o público alvo destes encontros foram representantes políticos das esferas estaduais e federais. A ideia deste seminário é ser fonte de orientação sobre as especificidades do surdo. Tivemos também a tradicional caminhada pelo orgulho surdo em Copacabana, momento em que comemoramos o dia do surdo e também é oportunidade de assistir a depoimentos e discursos de líderes surdos da FENES, de associações de surdos e também de outras instituições, lembrando sempre as conquistas dos dez anos do reconhecimento da libras no Brasil. Ter acesso a todas essas histórias diferentes a todos esses depoimentos contados, é sem dúvida um momento muito importante. Hoje, dia 26 de setembro, 1:00 hora da tarde, teremos palestra de esclarecimento na escola do legislativo da alerje, olha essa palestra vai ser aberta ao público.

Desde o ano passado, o movimento vem conseguindo notoriedade nacional e foi posta a reivindicação de positivas do movimento, o principal objetivo é conseguir a atenção do ministério da educação e seus representantes. Essa reivindicação pela escola bilíngue para surdos foi aprovada por consenso, pela comissão especial do PNE na câmara dos deputados, mas até agora os senadores ainda não se manifestaram, e é por isso que seguimos nessa luta agora temos uma doutora em educação inclusiva a frente da FENES, o que é muito importante como respaldo para colocações feita perante o governo brasileiro. Nossos líderes governamentais têm comprovado por meio destes

fatores e eventos a capacidade que o surdo tem de se posicionar como cidadão em busca de seus direitos. Com reconhecimento a lei de libras em 2002, regulamentada pelo decreto em 2005, conseguimos outros avanços também. Recentemente o decreto da presidenta Dilma, instituiu o viver sem limite, garantindo o acesso à educação privada ou pública. Mas ainda precisamos conquistar, por exemplo, alteração do texto PNE.

A comunidade surda continua se posicionando contrária a educação inclusiva, favorável então a escola bilíngue, estamos dispostos a enviar propostas de alteração destes textos de lei, organizando encontro explicativos, a fim de mostrar o motivo pelo qual defendemos tal política educacional, onde o aluno surdo tenha respeitado o acesso e direito a expressar-se em língua de sinais, inclusive com professores surdos, com respeito a cultura surda.

Com as conquistas do setembro azul, posso citar a criação de escolas municipais bilíngue para surdos em São Paulo e na Paraíba, ainda não tivemos nenhuma escola no Rio de Janeiro, em resposta a solicitação do movimento, nós não desistimos, o Rio de Janeiro já conta com INES, um (INSTITUTO NACIONAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS), mas isso não impede que sejam criadas novas escolas, principalmente nas cidades mais distantes.

Eu, sinceramente espero que você surdo, possa de fato ter em seu coração a certeza de que todas adversidades vividas historicamente pelos surdos fazem parte de um passado que não existe mais, vamos viver um novo tempo com novas oportunidades, um novo Brasil, é para isso que a FINES e tantas outras instituições representativas de surdos tem feito o seu trabalho em prol de avanços, escola de qualidade. Vamos apoiar o movimento surdo, precisamos da força de vocês para que as autoridades vejam em nós esse desejo de crescer e alcançar a igualdade de participação na sociedade. Eu espero que você se conscientize disso tudo, é hora de acordar, obrigado!

Por nada, eu agradeço a oportunidade de vir aqui no jornal visual.